



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**DANIEL CARLOS ESTEVÃO**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

**SÃO PAULO**

**2018**

**DANIEL CARLOS ESTEVÃO**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

São Paulo  
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Universidade Nove de Julho

**Estevão, Daniel Carlos.**

**Educação integral: um projeto em construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz. / Daniel Carlos Estevão. 2018.**

**161 f.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.**

**Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosiley Aparecida Teixeira.**

**1. Educação integral. 2. Escola de educação integral. 3. Formação integral.**

**I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título.**

**CDU 372**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado,  
em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da  
Universidade Nove de Julho, como requisito para  
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Banca examinadora formada por:

São Paulo, 26 de fevereiro de 2018

---

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (Orientadora)  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

---

Membro: Profa Dra. Nima Imaculada Spigolon  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

---

Membro: Prof Dr. Jason Ferreira Mafra  
Universidade Nove de julho - UNINOVE

---

Membro suplente: Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro  
Universidade de São Paulo – USP

---

Membro Suplente: Profa Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

São Paulo  
2018

Dedico esse trabalho ao meu pai, José Carlos Estevão, eternamente em minha memória, por ter sido sempre o meu maior incentivador, por ter me mostrado o valor da educação, por ter sempre me apoiado em meus projetos, por ter me ajudado a realizar os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma fizeram e fazem parte da minha jornada. Entre erros e acertos, alegrias e tristezas, o sonho de cursar o Mestrado foi realizado e não teria acontecido sem a contribuição daqueles que me são caros.

À UNINOVE, pela oportunidade concedida pelo Programa de Bolsas para a Formação do Pesquisador, sem a qual, o sonho de cursar o mestrado, teria sido mais difícil de ser realizado.

À minha orientadora Rosiley Aparecida Teixeira, pela parceria, pela cumplicidade, pela sensibilidade, pelos ensinamentos, em especial nos momentos mais turbulentos dessa jornada, pelas longas horas de orientação que me traziam inquietação e alento. Era muito bom ouvi-la dizer depois de analisar cada parte do nosso trabalho: “*Eu gosto do que vejo aqui...*”.

À professora Sofia Lerche Vieira, minha primeira orientadora, por todos os ensinamentos, por ter me conduzido nos primeiros passos da construção desse projeto.

Ao professor Jason Ferreira Mafra, pelo olhar humano que demonstra para com todos à sua volta, pelo gestor competente que é, pelo respeito, pela compreensão que demonstrou quando no momento mais difícil do percurso, precisei de amparo. Jamais esquecerei suas palavras “*Há males que vem para o bem*”. Você estava certo.

À professora Nima Imaculada Spigolon, parceira nesta jornada, pelo seu entusiasmo contagiante, pelas muitas contribuições valiosas que ofereceu para a melhoria do nosso trabalho.

A todos os docentes do Programa de Mestrado e Doutorado da UNINOVE que compartilharam comigo suas experiências e seus saberes.

A todos os colegas de turma do Mestrado. Compartilhar com vocês as alegrias e os desafios do mestrado foi lindo.

À Aline Alves de Araújo Silva, secretária do Progepe, pelo carinho e profissionalismo com que trata a todas as pessoas, em nome de quem, agradeço a todos os funcionários da UNINOVE.

À minha mãe, por ter sido sempre um exemplo de educadora. Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pelo incentivo e apoio incondicional e por se orgulharem de mim.

Aos meus amigos fiéis, por vibrarem com as minhas conquistas, por terem entendido meus muitos momentos de reclusão, por terem sido tolerantes quando o desânimo me abatia.

Às amigas e colegas de trabalho, Carla Regina G. Souza e Edinéia Marques Mendes, pela acolhida quando cheguei em Campinas e pela indispensável contribuição para que a minha jornada no Mestrado não fosse interrompida.

À amiga Vanda Aparecida de Araújo, por ter me mostrado o “caminho das pedras” e contribuído para minha inserção no Programa de Mestrado.

E finalmente, a todos os alunos, professores, gestores e funcionários da Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, pela relevante contribuição a essa pesquisa.

ESTEVIÃO, Daniel Carlos. Educação Integral: Um projeto em construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade nove de Julho, São Paulo, 2017.

**Resumo:** Essa pesquisa versa sobre o processo de implantação, no período do ano 2011 ao ano de 2017, do projeto de educação integral na Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz pertencente à Rede Municipal de Ensino de Campinas, cidade situada no interior do Estado de São Paulo, que a partir de 2014, na condição de Escola Piloto passou a funcionar em tempo integral. Para tanto, problematiza-se: Passados três anos de implantação, os objetivos estabelecidos no projeto piloto estão alcançando êxito? Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a implantação e o desenvolvimento do referido projeto, com vistas a compreender, em que medida o mesmo atende o seu intento maior, qual seja: permitir que seus alunos tenham condições de permanecer um tempo maior na escola e com isso se desenvolverem integralmente. Tem como objetivos específicos analisar sua implantação, tendo por foco a reorganização dos espaços e tempos; analisar a relação entre o que foi proposto no projeto piloto e o que vem sendo realizado na escola e finalmente, contribuir com o movimento e a discussão sobre a educação integral no Brasil, em especial no município de Campinas. Para atender aos objetivos a que nos propusemos, utilizamos como procedimentos de coleta de informações: o relato comunicativo e o grupo de discussão comunicativo, estratégias da Metodologia Comunicativa Crítica, questionários, leitura e análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Ensino sobre a Proposta Educacional das escolas de educação integral no município de Campinas, documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura e da escola pesquisada, tais como o Projeto Pedagógico, planejamentos e atas de reuniões, bem como a pesquisa de campo, que deu vez e voz aos envolvidos no processo de construção da proposta, a saber, os alunos e seus responsáveis, os professores e os gestores da unidade educacional. Os principais referenciais teóricos utilizados foram CAVALIERE (2002, 2007); COELHO (1997, 2004, 2014); FREIRE (1959, 1996); MOLL (2012); RIBEIRO (1985, 1990, 2015) e TEIXEIRA (1959, 2007). O estudo deste caso nos mostrou que a EEI Prof. Zeferino Vaz ainda apresenta limitações importantes no que diz respeito ao atendimento dos objetivos do projeto, dadas às dificuldades que se apresentaram na implantação do mesmo e às condições pouco favoráveis desde então, porém, vem buscando, num esforço conjunto, caminhos que a levem ao pleno cumprimento dos objetivos estabelecidos.

**Palavras chaves:** Educação Integral. Escola de Educação Integral. Formação Integral.



ESTEVÃO, Daniel Carlos. Integral Education: A project under construction in the School Municipal Professor Zeferino Vaz. **Masters dissertation**. Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE), University Nove de Julho, São Paulo, 2017.

**Abstract:** This research is about the implementation process of the integral education project in the School of Comprehensive Education Professor Zeferino Vaz, belonging to the Municipal Teaching Network of Campinas, a city located in the interior of the State of São Paulo, in the period from 2011 to 2017, which from 2014, as Pilot School, started working full time. To do so, it is proposed: After three years of implementation, have the established objectives in the pilot project been successful? Therefore, this research has the general objective of analyzing the implementation and development of the aforementioned project, with a view to understanding, to what extent, the same one fulfills its greater intent, namely: allowing its students to be able to remain for a while higher in the school and with their fully development. Its specific objectives are to analyze its implementation, focusing on the reorganization of spaces and times; to analyze the relationship between what was proposed in the pilot project and what has been done in the school, and finally, to contribute to the movement and the discussion about integral education in Brazil, especially in Campinas city. In order to meet the objectives we set to ourselves, we use as information gathering procedures: the communicative report and the communicative discussion group, strategies of the Critical Communicative Methodology, questionnaires, reading and analysis of official documents of the Municipal Education Secretariat on the Educational Proposal of integral education schools in Campinas city; documents from the Ministry of Education and Culture and the school being researched, such as the Pedagogical Project, planning and minutes of meetings, as well as the field research, which once gave voice to those involved in the proposal construction process, namely the students and their caregivers, teachers and managers of the educational unit. The main theoretical references used were CAVALIERE (2002, 2007); COELHO (1997, 2004, 2014); FREIRE (1959, 1996); MOLL (2012); RIBEIRO (1985, 1990, 2015) and TEIXEIRA (1959, 2007). The study of this case, showed us that the EEI Prof. Zeferino Vaz, still has important limitations regarding the fulfillment of the project objectives, given the difficulties that have arisen in the implementation of the project and the unfavorable conditions since then. However, it has sought, in a joint effort, ways that lead it to the objectives.

**Key words:** Integral Education. School of Integral Education. Integral Training.

ESTEVÃO, Daniel Carlos. Educación Integral: Un proyecto en construcción en la Escuela Municipal Profesor Zeferino Vaz. **Tesis de maestría**. Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE), Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2017.

**Resumen:** Esta investigación versa sobre el proceso de implantación, en el período del año 2011 al año 2017, del proyecto de educación integral en la Escuela de Educación Integral Profesor Zeferino Vaz, perteneciente a la Red Municipal de Enseñanza de Campinas, ciudad situada en el interior del Estado de São Paulo, que a partir de 2014, en la condición de Escuela Piloto, pasó a funcionar a tiempo completo. Para ello, se problematiza: Pasados tres años de implantación, los objetivos establecidos en el proyecto piloto están alcanzando éxito? Por lo tanto, esta investigación, tiene por objetivo general analizar la implantación y el desarrollo del referido proyecto, con miras a comprender, en qué medida, el mismo atiende a su intento mayor, sea cual sea: permitir que sus alumnos tengan condiciones de permanecer un tiempo mayor en la escuela y con ello desarrollarse íntegramente. Tiene como objetivos específicos, analizar su implantación, teniendo como foco la reorganización de los espacios y tiempos; analizar la relación entre lo propuesto en el proyecto piloto y lo que viene siendo realizado en la escuela y finalmente contribuir con el movimiento y la discusión sobre la educación integral en Brasil, en especial en el municipio de Campinas. Para atender a los objetivos a que nos propusimos, utilizamos como procedimientos de recolección de informaciones: el relato comunicativo y el grupo de discusión comunicativo, estrategias de la Metodología Comunicativa Crítica, cuestionarios, lectura y análisis de documentos oficiales de la Secretaría Municipal de Enseñanza sobre la Propuesta Educativa de las escuelas de educación integral en el municipio de Campinas; los documentos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura y de la escuela investigada, tales como el Proyecto Pedagógico, planificaciones y actas de reuniones, así como la investigación de campo, que dio lugar y voz a los involucrados en el proceso de construcción de la propuesta, a saber, alumnos y sus responsables, los profesores y los gestores de la unidad educativa. Los principales referenciales teóricos utilizados fueron CAVALIERE (2002, 2007); COELHO (1997, 2004, 2014); FREIRE (1959, 1996); MOLL (2012); RIBEIRO (1985, 1990, 2015) y TEIXEIRA (1959, 2007). El estudio de este caso nos mostró que la EEI Prof. Zeferino Vaz todavía presenta limitaciones importantes en lo que se refiere a la atención de los objetivos del proyecto, dadas a las dificultades que se presentaron en la implantación del mismo ya las condiciones poco favorables desde entonces, sin embargo, viene buscando, en un esfuerzo conjunto, caminos que la lleven al pleno cumplimiento de los objetivos establecidos.

**Palabras claves:** Educación Integral. Escuela de Educación Integral. Formación Integral.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Desenho de um trem de ferro.....	14
Imagem 2 – Fotografia aérea da EEI Prof. Zeferino Vaz.....	51
Imagem 3 – Fotografia da Vila União – Campinas.....	53
Imagem 4 – Mapa da Região Metropolitana de Campinas.....	78
Imagem 5 – Mapa do Comitê Metropolitana de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas.....	81
Imagem 6 – Fotografia da capa do Atlas Escolar da Vila União.....	140
Imagem 7 – Fotografias dos alunos da EEI Professor Zeferino Vaz, na Feira Literária.....	141
Imagem 8 – Fotografia dos alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz participando do Projeto Rua de Lazer.....	142
Imagem 9 – Fotografia dos alunos da EEI Professor Zeferino Vaz, na Sala de Recursos.....	143
Imagem 10 – Fotografia dos participantes do Projeto Cinema Experimental na escola, no Festival do Rio – 2017.....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras selecionadas para leitura integral.....	38
Quadro 2 – Macro campos do Programa Mais Educação utilizados até o ano de 2016.....	71
Quadro 3 – Finalidade do Programa Novo Mais Educação.....	71
Quadro 4 – Principais alterações do Programa Mais Educação a partir de 2017.....	72
Quadro 5 – Desafios da implementação da escola de educação integral.....	85
Quadro 6 – Concepção de aumento de tempo e educação integral.....	87
Quadro 7 – Princípios do Programa de Educação Integral.....	88
Quadro 8 – Princípios suprimidos no Projeto Piloto.....	88
Quadro 9 – Objetivos educacionais para as escolas de educação integral de Campinas.....	89
Quadro 10 – Fundamentos para a organização dos Eixos de Trabalho.....	91
Quadro 11 – Proposta de Matriz Curricular elaborada pela Comissão e adotada pela EEI Profº Zeferino Vaz em 2014.....	93
Quadro 12 – Matriz Curricular da EEI Prof. Zeferino Vaz (a partir de 2016) .....	94
Quadro 13 – Comparação dos Eixos de trabalhos e suas respectivas ementas.....	95
Quadro 14 – Jornada de trabalho dos professores das escolas de educação integral de acordo com a Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014.....	99
Quadro 15 – Jornada de trabalho dos professores das escolas de educação integral proposta pela Comissão e não aprovada.....	99
Quadro 16 – Diretrizes para a atribuição de aulas na Escola de Educação Integral.....	101
Quadro 17 – Apontamentos das adequações estruturais.....	104
Quadro 18 – Necessidades organizativas.....	105
Quadro 19 – Propostas da comunidade.....	107
Quadro 20 – Reivindicações dos alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas.....	119
Quadro 21 – Projetos apresentados pela equipe escolar em 2017.....	136
Quadro 22 – Projetos e Programas identificados em outros documentos (planos de ensino) ou nas falas dos atores.....	137
Quadro 23 – - Projetos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pesquisas sem qualquer tipo de refinamento.....	37
Tabela 2 – Número de Pesquisas com busca pelo título, nos últimos cinco anos.....	38
Tabela 3 – Número de turmas conforme os ciclos.....	51
Tabela 4 – Ambientes da EEI Prof. Zeferino Vaz.....	52
Tabela 5 – Comparativo dos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) .....	82
Tabela 6 – Número de turmas e média de números de alunos por ciclo na EEI Prof. Zeferino Vaz, no período de 2014 a 2017, em %.....	104
Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EEI Prof. Zeferino Vaz e da Rede Municipal de Ensino de Campinas, no período entre 2007 e 2015.....	152
Tabela 8 – Índices de retenção e evasão de alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz, no período entre 2007 e 2017, em %.....	152

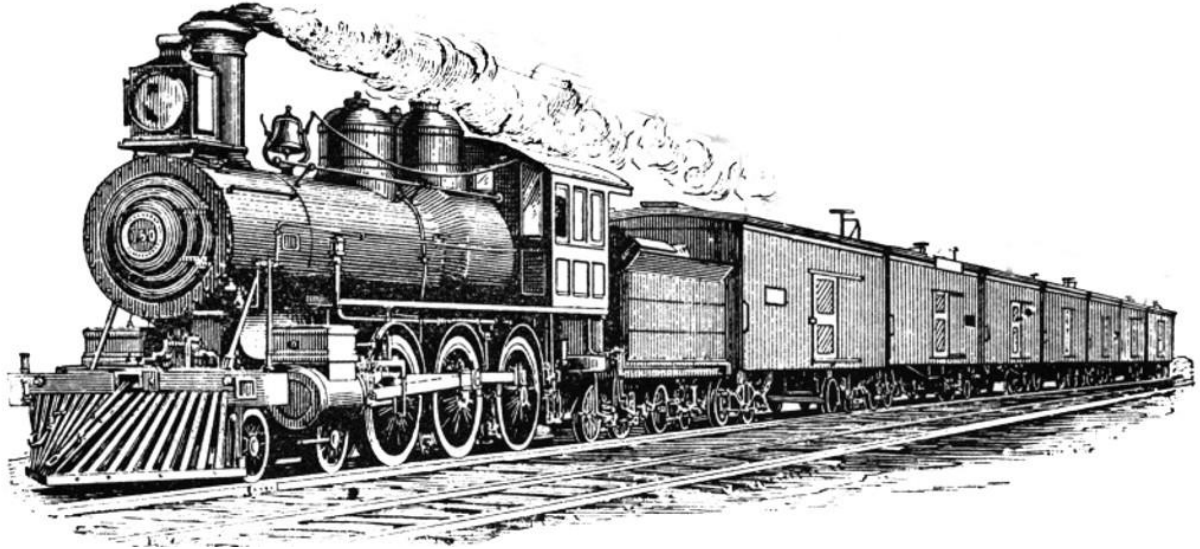
## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APM</b> – Associação de Pais e Mestres	<b>PDE</b> – Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>CAIC</b> – Centro de Atendimento Integral à Criança	<b>PDDE</b> – Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>CBPE</b> - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	<b>PNAE</b> – Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>CEB</b> – Coordenadoria de Educação Básica	<b>PME</b> – Programa Mais Educação
<b>CEFORTEPE</b> – Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa	<b>PNE</b> – Plano Nacional de Educação
<b>CEMEI</b> – Centro Municipal de Educação Infantil	<b>PNAIC</b> – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>CIAC</b> – Centro Integrado de Atendimento à Criança	<b>PP</b> – Projeto Pedagógico
<b>CIEP</b> – Centro Integrado de Educação Pública	<b>PRONAICA</b> – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
<b>CPA</b> – Comissão Própria de Avaliação	<b>PUC</b> – Pontifícia Universidade Católica
<b>CRPE</b> - Centro Regional de Pesquisas Educacionais	<b>RMC</b> – Região Metropolitana de Campinas
<b>DEPE</b> – Departamento Pedagógico	<b>RMEC</b> – Rede Municipal de Educação de Campinas
<b>EE</b> – Escola Estadual	<b>SEE</b> – Secretaria Estadual de Educação
<b>EEl</b> – Escola de Educação Integral	<b>SME</b> – Secretaria Municipal de Educação
<b>EJA</b> – Educação de Jovens e Adultos	<b>TDA</b> – Trabalho Docente com aluno
<b>EMBRAPA</b> – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária	<b>TDC</b> – Tempo Docente Coletivo
<b>EMEF</b> – Escola Municipal de Ensino Fundamental	<b>TDEP</b> – Tempo Docente Entre Pares
<b>EMTI</b> – Escola de Ensino Médio em Tempo Integral	<b>TDF</b> – Tempo Docente de Formação
<b>FUNCAMP</b> – Fundo para o desenvolvimento da Unicamp	<b>TDI</b> – Tempo Docente Individual
<b>FUNDEB</b> – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica	<b>UNINOVE</b> – Universidade Nove de Julho
<b>IDEB</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	<b>UNICAMP</b> – Universidade Estadual de Campinas
<b>IBGE</b> – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	<b>USP</b> – Universidade de São Paulo
<b>INEP</b> - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	
<b>MEC</b> – Ministério da Educação e Cultura	
<b>OGS</b> – Organizações Governamentais	
<b>ONGS</b> – Organizações Não Governamentais	

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: BONS TEMPOS AQUELES.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>29</b>
As pesquisas sobre o tema.....	33
<b>CAPÍTULO 1: A METODOLOGIA DE TRABALHO E A ESCOLA ESTUDADA .....</b>	<b>34</b>
1.1 As pesquisas sobre o tema.....	37
1.2 A pesquisa empírica.....	47
1.3 A Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz.....	51
1.4 A história da Vila União.....	53
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES.....</b>	<b>57</b>
2.1 Educação Integral: Concepções.....	57
2.2 A educação integral em diferentes contextos históricos.....	62
2.3 Educação Integral: legislação.....	69
<b>CAPÍTULO 3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA.....</b>	<b>77</b>
3.1 A cidade de Campinas e sua região metropolitana.....	78
3.2 Uma proposta de educação integral para o município de Campinas.....	82
3.3 O trabalho da Comissão de Estudos.....	84
3.4 O relatório da comissão e o Projeto Piloto: convergências e divergências.....	86
3.5 A proposta dos educadores da Escola Professor Zeferino Vaz.....	104
3.6 As propostas da comunidade .....	106
3.7 Os bastidores do processo. ....	108
<b>CAPÍTULO 4 O OLHAR DOS ATORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>117</b>
4.1 O currículo, as práticas pedagógicas e a ressignificação do tempo.....	120
4.2 Concepção de Educação Integral. Qual? .....	127
4.3 A ressignificação dos espaços físicos.....	128
4.4 A dimensão burocrática e a equipe gestora.....	130
4.5 Um momento de reflexão coletiva.....	133
4.6 O trabalho realizado por meio de projetos.....	136
4.7 A formação continuada.....	149
4.8 Outros apontamentos importantes.....	151
<b>Considerações finais.....</b>	<b>154</b>
<b>Referências.....</b>	<b>162</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>169</b>

Imagem 1- Desenho de um trem de ferro



Fonte: Google Imagem

Trem de Ferro – Manoel Bandeira

Café com pão  
Café com pão  
Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim  
Café com pão  
Agora sim  
Voa, fumaça  
Corre, cerca  
Ai seu foguista  
Bota fogo  
Na fornalha  
Que eu preciso  
Muita força  
Muita força  
Muita força

Oô...  
Foge, bicho  
Foge, povo  
Passa ponte  
Passa poste  
Passa pasto  
Passa boi  
Passa boiada



Passa galho  
De ingazeira  
Debruçada  
No riacho  
Que vontade  
De cantar!

Oô...  
Quando me prendero  
No canaviá  
Cada pé de cana  
Era um oficiá

Oô...  
Menina bonita  
Do vestido verde  
Me dá tua boca  
Pra matá minha sede

Oô...  
Vou mimbora vou mimbora  
Não gosto daqui  
Nasci no Sertão  
Sou de Ouricuri

Oô...  
Vou depressa  
Vou correndo  
Vou na toda  
Que só levo  
Pouca gente  
Pouca gente  
Pouca gente...

## **BONS TEMPOS AQUELES**

Fecho os olhos e ainda posso ver e ouvir o trem se aproximando da vila em que eu desfrutei os primeiros anos da minha vida. O apito da máquina de ferro atiçava a minha curiosidade e agitado eu abandonava as brincadeiras e corria para ver o trem se aproximar e parar na estação, que ficava ali, bem juntinho da minha casa. Foi ali, naquele cenário bucólico que eu conheci os meus primeiros lugares de aprender.

Morador de uma casa alugada, numa antiga vila rural chamada Paula Lima, localizada às margens da extinta estrada de ferro da Companhia Mogiana, afastada sete quilômetros da área urbana da cidade de São José do Rio Pardo, interior do Estado de São Paulo, eu, minha irmã mais velha e as demais crianças que moravam na área, tivemos que aprender desde cedo, a nos virar sozinhos para irmos à escola.

Já no ensino fundamental - anos iniciais (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) - a escola se tornou a mola propulsora para eu conquistar a minha autonomia e o meu protagonismo juvenil, o que tanto se prega nos dias atuais.

Com apenas sete anos, depois de aprender com nossas mães o caminho até a escola, passamos a percorrer sozinhos os quatro quilômetros do trajeto. Tivemos que desenvolver várias estratégias neste processo, já que o trajeto era perigoso. Os espaços do percurso se configuravam em espaços de ensinar e aprender. Sempre em grupo, decidíamos qual das duas opções seguiríamos no dia, se pela margem da pista asfaltada, por onde circulavam carros e caminhões, ou se pela antiga linha do trem, desativada na ocasião, a qual seguia por uma área rural repleta de natureza, e que possuía ainda uma ponte metálica estreita, o que para crianças pequenas representava uma emocionante aventura. Vencido esse obstáculo, seguíamos por entres sítios e chácaras até atingir a área urbana e chegar em nossa escola.

Dos dois primeiros anos de alfabetização, na Escola Estadual Jorge Luís Abichabick, instituição na qual aprendi a ler e escrever, por alguma razão que desconheço, não me restam muitas lembranças, aliás, praticamente nenhuma, a não ser a aventura do trajeto. Minhas memórias se tornam mais vivas a partir da 3<sup>a</sup>. série, já numa outra unidade de ensino, a Escola Estadual Stella Couvert Ribeiro, para qual me transferi quando minha família se mudou da vila ferroviária para a área urbana da mesma cidade, num recém inaugurado bairro da Cohab (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), o Vale do Redentor, que ocupou o lugar de uma antiga fazenda produtora de café. Momento ímpar na vida da família humilde

que conquistou a tão sonhada casa própria. Nesse novo bairro, com suas ruas de terra, não havia escolas, sendo assim, tive que estudar no bairro vizinho.

Minha nova escola era pequena e aconchegante, possuía uma arquitetura simples com ambientes amplos e arejados. Seus espaços eram cuidados com muito esmero e lembro-me das salas de aula com piso de assoalho e das antigas carteiras duplas de ferro e madeira, o ladrilho vermelho no piso do corredor que era encerado e lustrado todos os dias pelos faxineiros Lúcia e senhor Zico, com a ajuda das alunas, lembro-me também, da biblioteca, espaço acolhedor no qual adquiri o gosto pela leitura, em especial pelo incentivo do bibliotecário Flávio. Da parte externa, as lembranças me remetem às árvores que havia na quadra de esportes, sob cujas sombras, o bate papo, a interação com os colegas, rolavam soltos, havia ainda o pátio principal, onde os colegas e eu desenvolvemos um projeto nas aulas de arte e retratamos, nas paredes, personagens da turma da Mônica e ainda realizávamos ensaios de teatro. Era ali que dona Zezé, a sorridente merendeira, nos brindava com seu tempero maravilhoso, ainda que em geral, a merenda servida, se limitasse a pratos únicos, como sopa, arroz doce ou sagu. Lembro-me também do gostoso jardim da entrada principal, com suas palmeiras imperiais.

Nestes espaços, cresci, aprendi, brinquei, amei e me frustrei, já que na 3ª série, mesmo estando plenamente alfabetizado, fui apresentado ao fantasma da reprovação. Apesar do revés, fiz amigos, cujas amizades cultivo até os dias de hoje, também vivenciei os últimos suspiros do regime militar, que se materializavam na prática diária de cantar o hino nacional e nas fotos dos presidentes da República na contracapa dos livros didáticos. Lá, levantei minhas primeiras bandeiras, enfim, vivi a plenitude da infância.

Nesta fase, tive muitos professores marcantes. A jovem professora Rosane, responsável pela finalização do meu processo de alfabetização, era de tal forma amorosa e dedicada aos alunos que marcou, indelevelmente, a minha trajetória. Em suas aulas todos os alunos recebiam atenção, e tinham o seu tempo e o seu ritmo respeitados. A professora Glorinha Spina, mulher visionária, sabia da importância do aluno ter mais tempo para os estudos e nos proporcionava tempos e espaços adicionais de aprendizagem, ela realizava reforço escolar fora do horário de aula e como não havia projetos dessa natureza na escola, levava-nos para sua casa após as aulas, para tais atividades. Em pequenos grupos, revisávamos a matéria estudada, compartilhávamos ideias e tirávamos dúvidas.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série), ainda na mesma instituição, ir à escola e assistir às aulas era apenas uma parte das minhas atividades escolares. Apesar de ser um aluno mediano, meus colegas eram sempre os melhores alunos da turma e com eles

desenvolvia inúmeras atividades, como por exemplo, pesquisas na biblioteca, ensaios de teatro, aulas de educação física, que me faziam permanecer na escola com certa frequência, no contra turno, ou então, a fazer incursões em outros espaços de aprender, como bibliotecas públicas, museus, locais de importância histórica ou mesmo realizar trabalhos de pesquisa na casa de colegas.

Nesse momento, os professores continuavam a exercer forte influência na minha formação. Lembro-me com carinho e respeito do meu professor de matemática, Sr. Chaim, que, além de mestre, era amigo, incentivador e motivador de seus alunos. Apoiava-nos em nossos pequenos projetos e alimentou nossa sede de saber enquanto estive conosco durante os quatro anos finais do ensino fundamental, conduzindo-nos pelo árido universo dos números.

Inesquecível também foi minha professora Dulci, mulher fina, elegante, que ministrava a disciplina de Ciências Biológicas e tinha um raro talento para despertar nossa curiosidade, além de ser um ouvido amigo. Incentivava-nos a fazer pesquisas e a expor nossas ideias.

Meus professores tinham muitos saberes, percebiam a importância da escola na vida dos alunos e, acima de tudo, sabiam que o querer bem aos alunos era parte integrante da educação.

Foi neste período também, que iniciei minha participação como maratonista na Maratona Cultural Euclidiana<sup>1</sup>, atividade que exigia significativa extensão da minha jornada escolar, já que durante a Semana Euclidiana, os alunos maratonistas ficavam o dia todo envolvidos nas diversas atividades propostas, que incluíam literatura, cultura, esporte, lazer, além da integração com alunos de outras escolas do município e de outras cidades. Percebo hoje a importância da intersectorialidade na formação dos alunos, do espaço de aprender se estender a outros locais além da escola, mas em sintonia com a mesma.

---

<sup>1</sup>Movimento cultural realizado em São José do Rio Pardo voltado à preservação da memória e obra de Euclides da Cunha, escritor brasileiro, que produziu parte da sua obra mais conhecida, “Os Sertões”, enquanto residia nesta cidade. Maratonistas são alunos que participam das atividades culturais da Semana Euclidiana, que ocorre na segunda semana do mês de agosto, desde o início do século XX. Os jovens são indicados pelas escolas, ficando neste período afastados das aulas normais e voltados, integralmente, aos estudos euclidianos, que são atividades variadas que ocorrem em outros espaços da cidade, como nas universidades locais, nos museus, nos clubes, na Câmara Municipal, numa articulação entre vários setores da cidade.

Minha inserção no Ensino Médio trouxe algumas mudanças significativas, a começar pelos espaços e relações interpessoais, diversas das que eu conhecia até então. A Escola Estadual Euclides da Cunha fica instalada num belo prédio no coração da cidade de São José do Rio Pardo. Imponente, contava com uma bela entrada ajardinada. No térreo ficava a área administrativa, que assim como os corredores, era calçada com ricos ladrilhos hidráulicos, que formavam temas geométricos. Havia ainda os laboratórios de Física e Química, que contavam com equipamentos e vidrarias magníficos, mas que, maltratados pelo tempo e pela falta de manutenção, praticamente não eram usados e, com o passar dos anos, se transformaram em salas de aula comuns. Havia também um anfiteatro, com um lindo piano de cauda, espaço que só era utilizado em reuniões de pais ou de professores. Não me recordo de ter realizado, nos quatro anos em que estudei nesta escola, qualquer atividade diferenciada naquele espaço.

No andar superior, acessado por duas majestosas escadas revestidas de mármore branco, ficavam as enormes salas de aula, com piso em madeira e portas imponentes, as quais tinham uma abertura triangular, em vidro, que permitia a visão da sala de aula, pelo corredor. Neste pavimento também estava instalada a biblioteca, numa ampla sala com pé direito duplo. Possuía um acervo imenso, porém, nem sempre acessível. Muitos exemplares ficavam nas prateleiras mais altas, próximas ao forro e seus usuários mais frequentes eram as traças. O acesso era restrito, pois nem sempre havia funcionários disponíveis para atender naquele espaço.

No fundo da escola, ficavam as áreas comuns e não havia árvores. Contavam-se dois pátios, ambos com piso cimentado, um coberto e outro descoberto, e uma quadra de esportes. Havia, ainda, algumas salas desativadas, sendo que uma delas chamava mais a atenção, pois possuía muitos equipamentos indicando que, outrora, aquele espaço era utilizado para aulas de marcenaria.

Ao sair de uma escola pequena, no entorno de minha casa, onde as relações interpessoais eram mais próximas e entrar numa escola grande, na área central, onde estudavam jovens de todas as camadas sociais, provenientes de vários bairros e cidades vizinhas, passei a ter outra perspectiva de educação. Muita coisa se perdera, a proximidade com os professores e funcionários, que eu tanto prezava, já não existia mais, pois as relações se tornaram mais impessoais e a escola já não era um lugar tão feliz.

Logo, porém, passei a buscar atividades que me faziam permanecer na escola no contra turno. As aulas de Educação Física aconteciam no período contrário, sendo assim, ao menos duas vezes por semana, estava na escola para este fim. As inúmeras disciplinas do currículo, com suas diversas propostas de trabalhos de pesquisa, me faziam, junto com meus

colegas, procurar a escola em outros dias, em especial para visitas à biblioteca, a qual, quando estava aberta, permitia que pesquisássemos muitos compêndios, entre os quais a saudosa enciclopédia Barsa<sup>2</sup>. Num tempo em que a internet era algo muito distante da nossa realidade, essa era uma atividade fundamental. Era o *Google* da época.

Permanecer na escola por mais tempo, certamente fez a diferença em minha formação, pois tinha mais tempo para ampliar meus conhecimentos, estreitar laços, explorar novas possibilidades, o que me dá a certeza de que, se os meus estudos se limitassem às cinco horas regulamentares oferecidas pela escola, provavelmente, o rumo de minha vida teria sido outro.

Apesar dos professores terem um perfil diferente dos da minha escola anterior, por não manterem uma relação tão próxima com os alunos, alguns ali foram figuras essenciais na minha formação e escolha pelo trabalho com educação. Posso citar minha professora de Inglês, Magda, que ensinava de forma tão singela e prática, que me incutiu o gosto pelos idiomas estrangeiros; meu professor de Biologia, Hélio Ribeiro, que eu admirava pelo imenso conhecimento que tinha, nunca utilizava livros, ou qualquer registro para ministrar as aulas, fazia tudo de memória! Era detentor da competência profissional, abordada por Freire (1996).

Inesquecível também foi minha professora de Português e Literatura, Maria José Junqueira, uma das responsáveis por apurar meu gosto pela leitura, a qual, no início do ano, passava uma relação dos livros que seriam lidos. Era uma sensação deliciosa ir à livraria, encomendar o livro e depois aguardar sua chegada! Todos eram lidos, como atividade extraclasse e depois discutidos em aula. Nem todos os meus colegas de turma eram amigos da leitura e alguns recorriam a mim, à época das provas sobre os livros. Recordo-me de uma ocasião em que teríamos a avaliação de uma das obras lidas e muitos colegas, por não terem lido o livro, como de costume, pediram para que eu contasse o enredo de modo a terem pelo menos uma noção da história. Isto feito, realizamos a prova e para meu espanto, um dos meus colegas, que apenas tinha ouvido minha versão da obra, tirou uma nota maior que a minha! Percebi, aí, minha habilidade para a docência.

Por último, menciono aquele que me ajudou a escolher o curso que eu faria no ensino superior, meu professor de História, Thirso de Oliveira e Silva. Posso dizer que ele era um professor apaixonado! Tradicional, suas aulas eram, em geral, expositivas, porém, em suas

---

<sup>2</sup>A Enciclopédia Barsa, que teve a primeira edição lançada em 1964, apresenta uma trajetória de sucesso, com publicações anuais ininterruptas e recordes de vendas. Idealizada em 1959, por Dorita Barrett, a Barsa foi a primeira enciclopédia brasileira.

exposições eu conseguia viajar ao período estudado. Suas avaliações eram instrumentos de diálogo e eu aguardava ansioso a devolução das mesmas. Cada questão era comentada, com observações que levavam à reflexão. O seu exemplo e a sua paixão pela disciplina que ministrava, me fez optar pelo curso de História e me tornar um professor.

Assim como uma longa viagem de trem por trilhos imprevisíveis traz surpresas boas e desagradáveis, também a minha “viagem” pelo Ensino Médio se caracterizou como um período de prazer e dor. Prazer, porque sempre gostei do ambiente escolar, e nesta fase não foi diferente, e dor, porque fui, logo no primeiro ano, novamente assombrado pelo fantasma da reprovação. Muitas das inúmeras disciplinas me eram hostis, não significavam nada. As aulas de Química, Física, Matemática eram mecânicas, se limitando a uma infindável lista de exercícios repetitivos. O tempo não passava de forma tão suave e os espaços eram desestimulantes. A maior parte das atividades era realizada dentro da sala de aula e havia pouquíssimas incursões externas. Os muros eram altos e as relações eram mais distantes, os vínculos mais tênues.

A sensação de fracasso provocada pela retenção, a perda dos colegas que foram para a série subsequente me fizeram querer abandonar os estudos, e o desejo só não se materializou porque meus pais, conhecedores da importância dos estudos, em nenhum momento sequer, cogitaram tal hipótese e me “obrigaram” a permanecer na escola. Por isso fiquei, mas o prazer de estudar já não era mais o mesmo.

Cursei História, numa pequena instituição de Ensino Superior em minha cidade natal, onde tive uma boa formação inicial. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo me capacitou para o exercício de minha profissão. Era um curso noturno, porém, assim como na Educação Básica, percebi a importância de dedicar mais tempo aos estudos, além das aulas regulares. E assim foi feito: quase todo meu tempo livre era dedicado às leituras e atividades propostas pelos professores e ainda às atividades do Diretório Acadêmico, do qual eu era membro.

Esta fase de minha formação foi também influenciada por alguns professores. Aprendi a importância da diversificação das atividades escolares com o professor Marcos De Martini, que ministrava a disciplina de História do Brasil e sempre promovia atividades em locais fora da faculdade; ele, além da capacidade profissional, nutria estreita relação com os alunos e se tornou um exemplo, um amigo e, mais tarde, um colega de trabalho.

Minha professora de Psicologia, Adelaide Breda, me ensinou a importância de “olhar para o outro”, respeitando suas particularidades, e também que a educação vai além dos

aspectos cognitivos e que o professor deve considerar outros elementos que fazem parte da formação do aluno, como os afetivos, os psicológicos, os sociais, os culturais etc.

A formação em História despertou meu interesse em analisar o recorte histórico sobre a Educação Integral no Brasil.

Formei-me no ano de 1997 e cinco meses depois, iniciei minha trajetória como professor. Nos dois primeiros anos, atuei como docente substituto na Rede Estadual Paulista de Ensino e, neste período, tive como referência profissional a diretora da primeira escola em que atuei: senhora Esther Cassucci, exemplo de gestora, que me despertou o interesse pela área de gestão.

No início do ano 2000, tornei-me titular de cargo, nesta mesma rede, quando assumi uma vaga de professor numa escola da periferia do município de Mauá, na grande São Paulo. Nesse período, entrei em contato com uma realidade adversa, até então desconhecida para mim. Centenas de alunos eram atendidos ali e inúmeros eram os problemas, o ambiente inóspito não atendia as reais necessidades dos estudantes, em sua maioria, moradores das favelas do entorno, locais com altos índices de criminalidade.

O ensino tradicionalista, ali predominante, organizado em disciplinas estanques e limitado em cinco horas diárias, deixava muito a desejar, e alguns poucos professores dos que lá atuavam, cientes do problema, buscavam formas de diversificar o trabalho e oferecer um “algo a mais” para os alunos e em geral, organizavam passeios, que ora tinham um caráter pedagógico, ora de lazer. Imbuído do mesmo espírito, passei a seguir aquele exemplo, tendo em mente a importância que o tempo estendido de estudos representou na minha formação.

No mesmo ano, participei do processo de remoção (transferência) e passei a trabalhar novamente no interior de São Paulo, num contexto mais favorável, pois voltei às minhas origens, onde passei por algumas escolas, em vários municípios, até conseguir alocação em uma escola da minha cidade natal. Nesta trajetória, eu pouco ouvi falar em Escola de Tempo Integral ou Educação Integral, mas baseado na minha própria experiência como aluno, eu sempre criava estratégias para incentivar meus alunos a estudarem além do tempo em que estavam na sala de aula e acabei me tornando um professor amante de projetos, que envolviam os discentes em atividades diversificadas incentivando-os a realizar tarefas em outros espaços de aprendizagem, conseqüentemente aumentando seu tempo de estudo.

E o comboio da vida ia seguindo o seu trajeto sobre os trilhos da existência, até que, a partir de 2003, ainda na rede estadual paulista, passei a acumular cargo e a desenvolver, paralelamente, o trabalho de docente e o de gestor. Minha primeira experiência na gestão educacional foi como coordenador pedagógico, e nesta função me deparava com o fato do



tempo de estudo oferecido aos alunos não ser suficiente para que muitos adquirissem as habilidades e competências necessárias, o que me levou a buscar alternativas para sanar o problema.

Nesse ínterim, participei da implementação de vários projetos de recuperação paralela, que exigiam a presença dos alunos com maiores dificuldades no contra turno de suas aulas, porém, a maioria não conseguiu lograr um resultado positivo, uma vez que a estrutura dos projetos e da escola não contribuía. Havia vários problemas que impediam a realização adequada dos mesmos, como falta de transporte, merenda, indisponibilidade de professores, desinteresse por parte das famílias e dos próprios alunos, então, diante dos resultados insatisfatórios de tais projetos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou projetos de recuperação paralela nas férias, que evidentemente, também não lograram êxito, pelos mesmos motivos citados anteriormente.

Ao longo dos anos, investi em minha formação continuada, participando de muitos cursos e tornando-me especialista em Gestão Educacional, até que, em 2009, em função de meu interesse pela área de Gestão, senti necessidade de cursar Pedagogia, graduação me colocou em contato com autores que até então, eu pouco conhecia, além de ampliar meus conhecimentos sobre os aspectos legais da educação, inclusive aqueles relacionados à educação integral.

Depois de oito anos como professor coordenador, fui designado supervisor de Ensino, e tinha a responsabilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido em um grupo de escolas, entre elas, uma de tempo integral, que atendia a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesta instituição, as disciplinas da base comum eram ministradas no período da manhã pelo pedagogo e especialistas de Arte e Educação Física, e no período da tarde, ministradas por outros professores, havia as oficinas curriculares, que eram associadas aos componentes curriculares, como por exemplo, os jogos matemáticos. Os espaços da unidade não eram muito adequados e havia apenas uma grande área externa, que era utilizada para atividades ao ar livre. Havia, também, certa resistência dos docentes em sair das salas de aula, mas que era combatida pelos gestores. Aparentemente, as crianças e as famílias gostavam do novo modelo e os resultados da unidade nas avaliações externas eram positivos, mas me parecia um modelo interessante apenas para aquela faixa etária.

Tive ainda, em 2013, a oportunidade de acompanhar a implantação em duas escolas da região da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, interior de São Paulo, do modelo de Escola de Ensino Integral, voltada para alunos do Ensino Médio. O processo foi bastante tumultuado, uma vez que alterou a estrutura das escolas, com o deslocamento de parte dos

alunos e professores para outras unidades e ainda exigia dedicação exclusiva por parte dos professores. O modelo previa a permanência dos alunos por um período de nove horas na escola e as aulas da base comum seriam ministradas em diferentes momentos do dia, possibilitando aos alunos escolher atividades adequadas ao seu perfil (disciplinas eletivas) para desenvolver em outros momentos, como por exemplo, teatro e ainda a formação de clubes juvenis, de acordo com suas áreas de interesse, num movimento de protagonismo juvenil.

No ano de 2015, terminada minha designação como supervisor de ensino assumi interinamente a direção de uma escola no município de Mococa. A referida instituição apresentava uma estrutura física que pouco atendia às necessidades dos alunos em termos de espaço. Meu desafio ali foi ressignificar os espaços disponíveis, investindo em alternativas que otimizassem seu uso, como por exemplo, um melhor aproveitamento do espaço da biblioteca, bem como a revitalização de ambientes no subsolo do prédio, há muito abandonados, e que após serem reformados, se transformaram em laboratórios de Ciências, sala de vídeo e museu.

Foi neste contexto que me aproximei do Programa Mais Educação. A escola dispunha de um montante considerável de recursos para o desenvolvimento de oficinas, então, vi ali a oportunidade de dar novo significado aos tempos da unidade escolar. Foram criadas novas oficinas - dança e teatro - e intensificamos a única que antes existia, a oficina de reforço escolar, estabelecendo parcerias com órgãos da prefeitura e ONGs locais, também incentivamos os alunos a permanecerem na escola no contra turno e logramos êxito, no sentido de oferecer a ampliação da jornada escolar dos alunos, com atividades diversificadas e significativas. Era visível a alegria dos estudantes em estar na escola, e a cada dia tínhamos um número maior deles no contra turno. Infelizmente, fiquei apenas seis meses nesta escola, até que uma diretora titular assumiu em meu lugar.

Ainda em 2015, imbuído do desejo de mudanças em minha vida pessoal e profissional, me mudei para a capital paulista, onde assumi a coordenação pedagógica de uma escola estadual na periferia da zona sul, juntamente com a docência numa escola da rede municipal de ensino. Nas duas escolas chamava-me a atenção, em especial, a falta de perspectiva de muitos dos jovens que lá estudavam, visto que, após as aulas, eles, em geral, não desenvolviam nenhuma atividade relevante, muito em função da falta de equipamentos culturais, educacionais e desportivos, na região. Sempre me questionava: como seria bom oferecer outras oportunidades àqueles alunos, para que pudessem utilizar seu tempo de maneira produtiva. Nestas duas escolas havia também as atividades do Programa Mais

Educação, porém com o desenvolvimento apenas de oficinas de recuperação e reforço de aprendizagem.

Como as velhas locomotivas da minha infância que, inevitavelmente, chegavam ao seu destino final, aquele ano de 2015, finalmente chegava ao seu término, e após deixar a coordenação pedagógica, assumi a direção de outra unidade escolar, mas desta feita, na periferia da zona norte de São Paulo. A escola era voltada apenas para o Ensino Médio e contava com 1200 alunos. Funcionava num prédio novo, inaugurado em 2013, entretanto, não dispunha de bons espaços, apenas um pátio no térreo e uma quadra no terceiro andar. A biblioteca e o laboratório não eram equipados, e ainda me deparei com o desafio de lidar com a falta de recursos e, além do mais, escola não possuía, por razões diversas, a Associação de Pais e Mestres em atividade, o que é condição obrigatória para o recebimento de verbas públicas e em consequência, o que se tinha a oferecer aos alunos era lousa e giz. Também não havia equipamentos básicos para o desenvolvimento das atividades cotidianas, tampouco, professores substitutos, o que provocava a dispensa constante dos alunos antes do horário normal de término das aulas. Como garantir formação integral para aqueles jovens, se não conseguíamos garantir sequer a carga horária mínima de estudos estabelecida pela lei?

No entorno da unidade, tal qual nas outras nas quais trabalhei, havia a ausência de espaços culturais, educacionais e desportivos e o tempo da maioria dos alunos, depois das aulas, se esvaia em meio ao ócio. Cenário triste de ser ver, já que mesmo o estabelecimento de parcerias era pouco viável. Sentia-me como um maquinista entre vagões descarrilados, à margem da linha condutora e distante da estação idealizada. Ainda no final de 2015, após a indicação de uma colega de trabalho, participei do processo seletivo para cursar o mestrado profissional da Universidade Nove de Julho, na capital paulista. Aprovado, iniciei o curso em março de 2016 e foi nesse contexto que saiu a minha convocação para assumir uma vaga de orientador pedagógico numa escola do município de Campinas, vaga conquistada num concurso público do qual participara no ano de 2014. Tendo em vista que essa mudança me traria melhores condições de trabalho e mais tempo para me dedicar ao mestrado, em abril de 2016, resgatei minhas raízes e o menino foi atraído pelo apito do trem, novamente para o interior de São Paulo.

Desliguei-me da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e da Rede Municipal de Ensino da Capital e ingressei na Rede Municipal de Educação de Campinas, iniciando minha atuação como orientador pedagógico na Escola de Educação Integral (EEI) Professor Zeferino Vaz, unidade com vinte e quatro anos de existência, e que, a partir de 2014, inseriu-se num projeto de educação integral em tempo integral. Nela, os alunos permanecem, em média, oito

horas diárias e tem uma proposta, na qual todos os componentes curriculares, ou seja, Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Arte, Educação Física e Ciências possuem cinco ou seis aulas semanais (no caso dos alunos do 1º ao 5º ano são cinco aulas de cada componente e seis para os alunos do 6º ao 9º ano) e nestas, o professor da disciplina utiliza algumas aulas para ministrar o próprio componente e outras para desenvolver projetos a partir de um eixo norteador. Caracterizaremos com mais propriedade esta escola mais à frente, uma vez que ela fará parte de nossa pesquisa.

O mestrado sempre foi uma meta para minha formação continuada, curso pelo qual sempre tive interesse, porém, poucas oportunidades, e considero que a formação *stricto sensu*, tem me capacitado para o exercício mais eficiente e consciente do meu trabalho.

Inicialmente, o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado se propunha a investigar a atuação de um gestor numa escola de Ensino Médio, no extremo Norte da Capital Paulista, frente aos desafios de uma unidade inserida num contexto adverso e sem identidade construída, porém, com a minha mudança de cidade e de orientador, bem como a minha inserção em uma escola de educação integral, meu objeto de pesquisa, passou a ser a implantação do projeto de educação integral na EEI Professor Zeferino Vaz, no município de Campinas e durante a pesquisa, investigar-se-ia o processo de implantação do projeto e até que ponto a escola, ao possibilitar que seus alunos permaneçam um tempo maior em suas dependências, ao reorganizar seus espaços e tempos, sua estrutura organizacional, administrativa e de gestão, efetivamente promove o desenvolvimento integral dos discentes.

Entendo que o mestrado na Universidade Nove de Julho se constituiu num lugar privilegiado para a minha organização, para o tempo da pesquisa, mesmo que tenha se dado no contra turno do meu trabalho, o que impôs desafios adicionais, mas que me permitiu refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional, aprender sobre os tempos e espaços escolares e, sobretudo, me permitiu refletir como ator envolvido nesse processo inesgotável que é a educação.

A trajetória da minha pesquisa iniciou-se antes mesmo do estabelecimento do meu objeto de estudo. Nas aulas das diferentes disciplinas do curso conheci os meandros da pesquisa e me apropriei das condições necessárias para o seu desenvolvimento, bebendo do conhecimento dos professores e compartilhando saberes com estes e os demais colegas de curso, saberes estes, que adquirimos em especial, ao longo de nossas carreiras como profissionais da educação pública, nos contextos de nossas práticas educativas.

Momento ímpar do curso foi o módulo internacional, organizado pela Uninove em parceria com a Universidad Academia de Humanismo Cristiano, do Chile. O intercâmbio

promovido entre os pesquisadores brasileiros e chilenos foi deveras enriquecedor. Tivemos oportunidade de conhecer uma cultura diferente da nossa, e descobrir que as mesmas inquietações, angústias e desejos que acometem os educadores brasileiros comprometidos com uma educação de qualidade, também acometem os educadores de lá.

Os momentos mais significativos do módulo internacional aconteceram nas visitas que fizemos a duas escolas chilenas. Conhecer *in loco*, mesmo que superficialmente, como se dá o processo educacional naquele país me levou a profundas reflexões. Numa das escolas visitadas, localizada na periferia de Santiago, tive a oportunidade de conhecer um garotinho chamado Ezequiel. O menino, refugiado haitiano, tinha olhos grandes e expressivos. Movido por sua curiosidade, ao me ver flanando pelos corredores da escola, também motivado pela curiosidade de conhecer aquele espaço, me abordou de forma muito espontânea, e apesar da dificuldade de comunicação imposta pela barreira dos idiomas diferentes, já que Ezequiel fala francês e está aprendendo o espanhol e este pesquisador não domina nenhuma das duas línguas, conseguimos conversar sobre o motivo da minha visita àquela escola. Ezequiel, com toda a sua esperteza e vivacidade infantil, do alto de seus oito anos, conseguiu me compreender e me conduzindo pela mão, fez questão de me apresentar a uma de suas professoras, aquela que estava lhe ensinando o espanhol. Ezequiel parecia feliz, seus olhos diziam isso.

Quis conhecer um pouco mais daquela escola. Ao caminhar por outros espaços, me deparei numa das salas de aula, com o que me pareceu ser o ensaio de uma banda musical, mas que na realidade era uma aula de música. Em outra sala, vi alunos produzindo cupcakes, numa aula de gastronomia. Pensei comigo: é uma escola assim que eu quero para os meus alunos no Brasil.

Antes da visita à escola, em conversas com educadores chilenos, já havíamos constatado que o Chile universalizou a educação em tempo integral há duas décadas. Não há escolas de turno. Este fato me chamou muito a atenção, dada à relação direta com meu objeto de estudo, e nas conversas com os educadores daquela escola busquei explorar um pouco mais deste aspecto da educação chilena. Descobri que muitos educadores chilenos têm dúvidas em relação à viabilidade de manter todos os alunos, o dia todo na escola, sem lhes oferecer a opção de estudar em apenas meio turno. Os colegas chilenos nos informaram que suas escolas enfrentam um fenômeno que se intensifica dia a dia, que está relacionado ao grande número de alunos que pedem dispensa das aulas na hora do almoço, com o apoio dos responsáveis, sob os mais diversos pretextos. Relataram ainda sua preocupação em relação ao crescente índice de evasão escolar naquele país e falaram sobre o debate nacional que se estabeleceu

para entender e enfrentar estes problemas. Assim como nós brasileiros, eles buscam ressignificar os tempos e os espaços de suas escolas, a fim que estes sejam significativos e atraentes para os seus estudantes.

Como descrevi, ao longo de minha trajetória escolar, eu mesmo, intuitivamente, criava condições para aumentar meu tempo de estudo, visto que, dos meus pais, eu tinha o incentivo, mas não as condições financeiras para custear cursos de idiomas, aulas particulares etc. Ainda assim, lembro-me que minha casa era um ambiente altamente estimulante, tínhamos uma estante repleta de material de leitura, e horários definidos para estudar. A parceria escola/família efetivamente acontecia.

Hoje, percebo que muitos alunos ainda não entenderam a importância do tempo para os estudos, o tempo de escola que permite fazer amigos, desenvolver-se física, intelectual e emocionalmente. Penso que, uma das opções viáveis para que esses jovens possam acessar uma educação de melhor qualidade, que lhes forneça uma formação integral, sejam as escolas de tempo/educação integral, que estejam em sintonia com suas necessidades, seus anseios e seus sonhos.

## INTRODUÇÃO

As políticas de educação básica no Brasil foram, ao longo do século XX, marcadas pela descontinuidade, e em função disso, teve seu amadurecimento prejudicado, impedindo uma universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades. Isto, porém, não impediu, conforme indica Moll (2012), que as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas, legislações democráticas que inspiraram e continuam inspirando iniciativas de educação integral em tempo integral, germinassem pelo país afora.

Moll (2012) assevera que o sonho de uma escola de dia inteiro, de educação integral, que foi por pelo menos duas vezes adiado, com Anísio Teixeira e posteriormente com Darcy Ribeiro, ganha projeção no final da primeira década do século XXI, “[...] com todos os desafios de uma megapopulação na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades” (p.28). A referida autora ressalta ainda, a importância do Programa Mais Educação, do Governo Federal, no sentido de se caminhar na perspectiva da educação integral referenciada nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira e nos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro. Observa também, que a desnaturalização da escola de turno como única alternativa de funcionamento da escola, é um dos principais desafios para a efetivação de um projeto de educação integral. Outro desafio é ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, garantindo a qualidade desse tempo,

[...] que necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que, compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (MOLL, 2012, pp. 28-29).

Nesta mesma perspectiva, Arroyo (2012) também chama a atenção para o tempo de qualidade a ser oferecido aos alunos nas escolas de tempo estendido, oferecer mais tempo da mesma escola limitada que temos hoje seria apenas uma dose a mais para garantir o direito à escolarização pelo equivocado olhar tradicional.

Se um turno já é tão pesado para tanto milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável (ARROYO, 2012, p. 33).

O educador em questão critica as escolas que, equivocadamente, usam o tempo a mais para treinar os alunos para avaliações internas e externas, de modo a aumentar os índices da

escola e proporcionar bônus aos docentes, assim, em tal contexto, ele aconselha que os programas de ampliação da jornada escolar, bem intencionados, devem ser elevados à condição de políticas de Estado, com força mais compulsória (ARROYO, 2012).

Arroyo vai além e alerta para a precarização dos tempos e espaços do viver, para a perda do direito a viver a infância, associada à precariedade das condições materiais do viver, que vem sendo imposta aos pobres e insiste na introdução de políticas compulsórias de Estado para “garantir o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver essas infâncias” (p. 35). Alerta, outrossim, para a necessidade de se repensar a visão negativa, reducionista, que se tem da infância-adolescência dos jovens de classes populares, pois, quando se pensa nessas crianças e adolescentes como pobres coitados, incapazes, atrasados mentais, reprovados, fracassados, vulneráveis social e moralmente, desvirtua-se o verdadeiro motivo para se aumentar o tempo de permanência na escola, qual seja, oferecer educação, formação integral e se reforça a visão segregadora, inferiorizante e preconceituosa que se tem das classes populares. “Essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos (as) do povo” (p. 37) e não serão supletivas de carências intelectuais, mas sim, de carências morais.

Nesse sentido, o autor sugere que se reforcem visões positivas de protagonismos afirmativos, dos esforços dessas crianças e adolescentes, sua solidariedade, sua ajuda para a sobrevivência da família e sua busca por melhores condições de vida. Enfatiza, também, que o foco de Programas como o Mais Educação, Escola de Tempo Integral, deve ser o de dar centralidade ao direito a tempos-espaços mais dignos do seu viver e ainda mudar o olhar que se tem dos jovens pobres, de vulneráveis, para vítimas desse sistema opressor.

Arroyo (2012) apresenta algumas inquietações relacionadas aos tempos-espaços vividos nas escolas, entre elas o desafio de se oferecer aos alunos espaços escolares públicos dignos, diversificados, que não se transformem em espaços de reclusão, com números adequados de alunos, salas de aulas equipadas e diversidade de atividades; de oferecer um projeto de educação integral em tempo integral, que consiga articular os diferentes conhecimentos, culturas, valores, vivências, identidades; que se consiga superar os dualismos antipedagógicos de se reservar um período para a função clássica da escola, de ensinar conteúdos, aplicar avaliações, lições de casa etc., e outro, para as atividades mais atraentes, aquelas lúdicas, culturais, esportivas. Segundo o autor, neste formato, onde estaria a integração?

A pesquisa desenvolvida tem por objeto o projeto de implantação da educação integral em tempo integral na EEI Professor Zeferino Vaz, que atende a alunos do 1º ao 9º ano do



ensino fundamental e que, a partir de 2014, na condição de Escola Piloto, passou a atuar dentro desta nova concepção de educação.

O projeto piloto para a escola de educação integral elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe o redimensionamento e o enriquecimento da estrutura organizacional da escola, com novos tempos e espaços, visando a oferecer maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos, pressupondo uma matriz curricular com outra lógica na organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas, além de uma equipe de profissionais pautada no trabalho coletivo e nos princípios da participação e construção democrática dos processos pedagógicos e administrativos da escola e, ainda, a articulação dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias com outras possibilidades de trabalhos temáticos, de modo a ampliar a carga horária obrigatória.

Para tanto, interroga-se: passados três anos (2014-2017) de implantação, os objetivos estabelecidos no projeto piloto, ou seja, a reorganização dos tempos e espaços escolares está alcançando êxito e oferecendo, de fato, maiores condições de permanência e sucesso dos alunos na escola? De que modo a escola se organiza para atender aos princípios e objetivos da Proposta Oficial do Município? Que condições estruturais e conceituais lhe são dadas e de que forma?

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a implantação e o desenvolvimento do projeto de educação integral, entre os anos de 2011 e 2017<sup>3</sup>, na referida escola, com vistas a compreender em que medida a mesma atende ao seu intento maior: permitir que seus alunos tenham condições de permanecer um tempo maior na escola e com isso alcançar o sucesso. Cabe aos objetivos específicos: a) analisar sua implantação, tendo por foco a reorganização dos espaços e tempos; b) analisar o que foi proposto e o que a escola tem conseguido implementar; c) contribuir com o movimento e discussão sobre a educação integral em Campinas, tendo em vista que o município tem como intenção, estender, gradativamente, o projeto ora analisado para outras escolas da rede municipal de ensino, e, conseqüentemente, com a discussão em nível nacional.

Os participantes da pesquisa foram alunos, professores da escola, gestores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (supervisora educacional) e da escola (diretora educacional), que participaram, ou não, da implantação do projeto piloto de educação integral, pais/responsáveis de alunos que estudam atualmente na escola.

---

<sup>3</sup> A implantação do Projeto de Educação Integral na EEI Prof. Zeferino Vaz se deu a partir de 2014, no entanto, os esforços para este fim se iniciam em 2011.

Para atender aos objetivos a que se propõe, esta pesquisa-intervenção de natureza qualitativa teve como procedimentos para coleta de dados, as seguintes estratégias:

1. Levantamento bibliográfico para conhecimento e aprofundamento das temáticas, com vistas a entender o que se tem dito e pesquisado sobre a Escola de Educação/Tempo Integral.
2. Análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação sobre a proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas.
3. Análise dos documentos da escola, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, Planejamentos, Atas de reuniões, que permitam conhecer como a mesma está realizando suas atividades.
4. Em relação aos atores da pesquisa, utilizamos a metodologia comunicativa crítica, através da estratégia de coleta de informações: relatos/ depoimentos comunicativos, grupos comunicativos e questionários.

A pesquisa aqui apresentada está dividida em: Apresentação, Introdução, quatro capítulos e Considerações Finais e ao longo da sua leitura espera-se problematizar as questões acima colocadas.

*No primeiro capítulo*, apresentaremos a metodologia utilizada em nosso estudo descrevendo as técnicas de pesquisa das quais lançamos mão, a revisão bibliográfica realizada para esse trabalho e caracterizaremos a Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, alvo dessa pesquisa no que tange à implantação do Projeto de Educação Integral, a partir de 2014.

*No segundo capítulo*, abordaremos como o conceito de Educação Integral vem sendo discutido ao longo do tempo e apresentaremos alguns educadores que tratam da questão, bem como alguns marcos, em termos de legislação, referentes à essa temática.

A iniciativa de educação integral no município de Campinas será o *mote do terceiro capítulo*, nele compararemos os diferentes momentos dessa política naquele município, desde a gênese do processo, em 2011, passando pela elaboração de um relatório, construído pela comissão designada para esse fim, até o nascimento do Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral, implantado no ano de 2014.

*No capítulo quatro*, lançaremos luz e daremos voz aos atores envolvidos no processo. Apresentaremos e analisaremos as entrevistas, os relatos e os depoimentos dos envolvidos na construção da Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, pois esses nos permitem compreender, não apenas como concebem a proposta, mas, sobretudo, como a vivenciam em

seu cotidiano. Apresentaremos também, os caminhos encontrados pela escola, para atingir os objetivos propostos no Projeto de Educação Integral.

Nas considerações finais resgatamos os principais aspectos do caminho percorrido durante a pesquisa, destacando os desafios enfrentados pela equipe escolar, as estratégias encontradas para se atingir os objetivos propostos pelo projeto de educação integral e oferecemos algumas propostas de intervenção que, a nosso ver, podem contribuir para o enriquecimento do referido projeto e para o debate das questões relacionadas à educação que almejamos.

## **CAPÍTULO 1 A METODOLOGIA DE PESQUISA E A ESCOLA ESTUDADA.**

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada em nosso estudo descrevendo as técnicas de pesquisa das quais lançamos mão, a revisão bibliográfica que realizamos para esse trabalho e caracterizaremos a Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, pertencente à rede municipal de ensino de Campinas, instituição alvo dessa pesquisa no que tange à implantação do Projeto de Educação Integral, a partir de 2014.

Sobre os estudos de instituições escolares, Nosella e Buffa (2009) apontam que a partir dos anos 90, houve um significativo desenvolvimento, porém, antes desse período a temática já era explorada de forma esporádica. Citam três momentos históricos em que isto aconteceu.

O primeiro, nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveu-se na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), impulsionado em 1955 com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), de São Paulo, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na gestão de Anísio Teixeira (NOSELLA E BUFFA, 2009).

O segundo momento foi nas décadas de 1970 e 1980, quando houve durante os governos militares a criação e expansão dos Programas e Pós-Graduação em Educação, e na década de 1990 temos o terceiro momento, marcado pela consolidação dos programas de pós-graduação. Nesta fase houve, segundo os autores, “uma ampliação das linhas de investigação, diversificação teórico metodológica e utilização das mais variadas fontes de pesquisa” (p. 16). É neste terceiro momento que as pesquisas privilegiam temas como cultura escolar, disciplinas escolares, currículos, práticas educativas e também, instituições escolares.

Os autores explicam também que, hoje em dia, os estudos sobre instituições escolares tem tido presença marcante entre os educadores e estes

[...] privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos e chamam a atenção para a importância do trabalho de campo e da coleta de fontes primárias e secundárias como, por exemplo, bibliografia pertinente, documentos do acervo da própria escola, jornais da época, documentos de repartições públicas, legislação pertinente, e ainda a produção de novas fontes como a aplicação de entrevistas e questionários aos diferentes agentes da escola e a conhecedores da história local. (NOSELLA E BUFFA, 2009, p. 63).

Nosella e Buffa (2009) seguem mostrando a importância de o pesquisador, antes mesmo da elaboração do projeto, conhecer a escola que será pesquisada e os sujeitos que lá atuam, se comprometendo com a direção da mesma a compartilhar os resultados da pesquisa. Ensinam que o pesquisador deve adotar uma postura crítica na análise dos documentos, não esperando que eles falem por si só. Deve proceder como um caçador, que sabe que naquele lugar existe caça.

Os autores enfatizam que o pesquisador pode, com base no levantamento e análise dos dados empíricos, estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade, mas acreditam que “[...] o procedimento mais adequado para alcançar esse objetivo metodológico é analisar as trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como estudar os conteúdos e as metodologias utilizadas na instituição em pauta” (p. 83).

Nesta perspectiva, nos valemos neste trabalho de alguns recursos metodológicos como a Metodologia Comunicativa Crítica, cujas estratégias de coleta de informações são: o relato comunicativo, o grupo de discussão comunicativo e a observação comunicativa<sup>4</sup>. Utilizamos também, outras estratégias, como por exemplo, questionários, ferramentas presentes na plataforma on line Google Docs (formulários), que podem ser compartilhadas por meio de e-mails e redes sociais.

Gomes; Latorre; Sanches; Flecha (2006) defendem que através das técnicas qualitativas de coleta de informação de orientação comunicativa, se tem acesso de forma interativa, às ações, interpretações, significados, diálogos e relatos entre as pessoas investigadas e o investigador. A metodologia comunicativa crítica, segundo os autores, permite que as pessoas expressem o que pensam, sem falsear a realidade. Isto se dá por causa da interação constante entre a equipe investigadora e as pessoas investigadas, que conhecem os objetivos dos estudos, participam do mesmo e sabem que os resultados obtidos focam a melhora do coletivo.

O relato comunicativo é um diálogo entre o investigador e a pessoa investigada, com a pretensão de analisar e interpretar a vida cotidiana desta última. O objetivo do relato é realizar uma narração reflexiva da vida cotidiana do investigado, que sirva tanto para detectar aspectos do presente e do passado como as expectativas em relação ao futuro. Interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver e resolver situações concretas na vida cotidiana das pessoas com quem se dialoga. Trata-se de um processo cooperativo de entendimento em que duas pessoas participam usando seus próprios pressupostos na

---

<sup>4</sup> Para os fins dessa pesquisa, utilizamos as estratégias: relato comunicativo e grupo de discussão comunicativo.

compreensão do mundo e os conhecimentos da comunidade científica sobre o tema em estudo. Para isso, é importante que o contexto onde se realiza o relato seja familiar para a pessoa investigada, para se criar um clima de confiança e assim entabular uma conversa profunda dos temas que se querem analisar.

No uso desta metodologia, antes de se apresentar as questões do roteiro ao entrevistado, é importante informar a pessoa dos motivos do relato, destacando que ela é parte ativa da investigação. O roteiro deve contemplar as questões chave do estudo, em coerência com o referencial teórico e objetivos a que se propõe. As pessoas que pertencem ao universo do objeto investigado devem participar da elaboração do referido roteiro, cujas perguntas devem levar à reflexão dos aspectos que interessam para a investigação.

Uma vez analisado o relato, é conveniente ter um segundo encontro para ver se há consenso nos resultados e desta forma, ampliar e aprofundar os aspectos que se consideram necessários, assegurando a validade das interpretações.

A outra estratégia utilizada na pesquisa, foi o grupo de discussão comunicativa, que segundo Gomes et al (2006) se propõe a confrontar a subjetividade individual com a grupal e ainda pôr em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista etc. Se trata de levar a cabo uma conversa cuidadosamente planejada, projetada para obter informações sobre um determinado tema, em um ambiente descontraído, familiar. O grupo se compõe de um número relativamente pequeno, de seis a oito pessoas, guiado por um moderador, no caso, o pesquisador, em um clima relaxado e confortável para as pessoas participantes, com o objetivo de conhecer suas opiniões, seus sentimentos e o que sabem sobre o tema em estudo. Esta estratégia de coleta de dados é particularmente apropriada quando se pretende descobrir e compreender as percepções sobre uma determinada situação, um programa ou acontecimento, de modo compreender as necessidades, interesses e preocupações de um determinado grupo social.

O grupo de discussão supõe um diálogo igualitário entre as várias pessoas pertencentes ao grupo ou comunidade do objeto investigado e o pesquisador. Através desse diálogo se constrói uma interpretação coletiva do tema em estudo, que inclui a base científica sobre este e o que os componentes do grupo sabem a respeito. Recomenda-se que a conversa seja num ambiente conhecido das pessoas participantes e que o grupo seja composto por pessoas que já se conhecem e que costumam realizar diversas atividades juntas.

O pesquisador se caracteriza como um dos participantes do grupo e assume a coordenação do mesmo, assegurando que o diálogo gire em torno do tema em estudo. Quando se coloca o estabelecimento de um diálogo igualitário, não significa que o pesquisador deva

abrir mão da sua bagagem científica, ele deve compartilhar tal conhecimento. A partir do diálogo que se estabelece no grupo, se realizam as interpretações e conclusões que serão apresentadas num segundo encontro para o debate e finalização das ideias.

### 1.1 As pesquisas sobre o tema

Os balanços, levantamentos, mapeamentos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa podem nos dizer muitas coisas. Eles podem detectar teorias e métodos dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior; e assim irem tecendo uma trama que nos permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do acréscimo ao que já se conhece, ou da superação de concepções anteriores (FERREIRA, 2002), ou seja, nos permite mapear uma determinada área.

Nesse sentido, no mapeamento da produção acadêmica acerca da temática da educação integral, o qual, realizamos de modo a nos aprofundar nas discussões sobre o tema, buscamos palavras-chave realmente específicas, a fim de garantir acesso ao maior número possível de obras. Nas leituras realizadas, são recorrentes expressões tais como educação integral, ensino integral, tempo integral, escola de ensino integral, escola de educação integral, escola de tempo integral, e foi a partir destas palavras e expressões que realizamos a busca. Para tanto, utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que nos ofereceu acesso a uma ampla gama de produções sobre a temática do nosso trabalho.

Num primeiro momento, realizamos a pesquisa sem qualquer refinamento e obtivemos um número bastante expressivo de obras, impossível de serem todas analisadas no curto período de tempo que dispomos para a realização deste trabalho. O quadro abaixo mostra esse resultado.

**Tabela 1 - Número de pesquisas sem qualquer tipo de refinamento.**

Palavra-chave	BDTD	
	Dissertações	Teses
Educação integral	3409	1310
Ensino Integral	2962	1106
Tempo Integral	3331	1577
Escola de Ensino Integral	1354	425
Escola de Educação Integral	1494	481
Escola de Tempo Integral	503	154

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Esta primeira busca, sem qualquer tipo de refinamento, mostra um número considerável de trabalhos sobre as temáticas, entretanto, estas palavras-chave podem ter aparecido relacionadas a qualquer parte do trabalho (título, resumo, palavra-chave, entre outros), por isso, no segundo momento da pesquisa, fez-se uma busca refinada. A plataforma nos ofereceu a possibilidade de pesquisar por título, autor, assunto, instituição e *tag*. Resolvemos que as palavras-chave deveriam aparecer no título do trabalho, assim, delimitamos a pesquisa ao período de 2012 a 2016 e tivemos uma diminuição significativa no número de trabalhos.

**Tabela 2 - Número de Pesquisas com busca pelo título, nos últimos cinco anos.**

Palavra-chave	BDTD		
	Dissertações	Teses	Total
Educação integral	92	18	110
Ensino Integral	39	10	49
Tempo Integral	93	09	102
Escola de Ensino Integral	14	01	15
Escola de Educação Integral	28	02	30
Escola de Tempo Integral	62	07	69
Total	328	47	375

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Realizada a busca, iniciamos a análise dos títulos e dos resumos das 375 obras remanescentes, a fim de verificar aquelas que guardavam relação mais estreita com nosso objeto de pesquisa, e dessa maneira, privilegiamos trabalhos que abordavam experiências de implantação da educação integral em escolas ou redes de ensino. Percebemos que muitos títulos se repetiam dentro das diferentes palavras-chave, o que nos permitiu filtrar com bastante parcimônia as obras que foram lidas. Tentamos evitar erros comuns que acontecem em pesquisas, como realizar levantamentos excessivos de informações, muitas vezes desnecessárias, ou, ao contrário, desprezar, por descuido, informações relevantes para nosso trabalho. Depois deste processo, selecionamos para leitura integral, as seguintes obras:

**Quadro 1 - Obras selecionadas para leitura integral**

Escola de tempo integral: uma análise da experiência do Programa Mais Educação nas escolas do município de Barueri.	Carvalho Júnior, Raimundo Nonato de	2016	UNINOVE	Dissertação
Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas.	Oliveira, Rosane Alves Pretto de	2016	Puc – RS	Dissertação
Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência	Figuerêdo, Livia Almeida	2015	UFB	Dissertação



pioneira na Bahia.				
Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.	Baldança, Mary Lucia Medeiros	2015	Puc – Paraná	Dissertação
O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013).	Lima, Uiara do Carmo Wanderley	2014	UFP	Dissertação
Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal.	Nunes, Greice Cerqueira	2012	UNB	Dissertação
A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios.	Canelada, Antonio Carlos Mansano	2012	UNB	Dissertação
A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi.	Henriques, Ana Cristina Perentoni	2012	UFJF	Dissertação
Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.	Mecca, Marcia Di Giaimo	2012	Uninove	Dissertação
Desafios da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: limites e possibilidades.	Nazari, Ana Clara Gomes	2012	UFU	Dissertação
Escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?	Ramos, Maria da Luz Santos	2012	PUC- Goiás	Tese
Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia.	Martins, João Flávio Freire	2012	PUC – Goiás	Dissertação
Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação.	Alves, Vinicius Borges	2013	UFG	Dissertação
Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o Programa Federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010).	Silva, Núbia Rejaine Ferreira	2012	PUC – Goiás	Dissertação

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das informações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Carvalho Junior (2016), em sua dissertação de mestrado, analisa a adesão de quatro escolas da rede municipal de Educação de Barueri, em 2013, ao Programa Mais Educação do

Governo Federal, quando buscou compreender a concepção de educação integral que os professores dessas escolas possuíam, ou seja: como os professores compreendem os objetivos, os procedimentos, as concepções e as diretrizes do programa Mais Educação, e quais mudanças ocorreram (ou não) no trabalho pedagógico desses professores. Através de questionários, o pesquisador obteve dados sobre a formação dos professores, a compreensão que possuíam sobre educação integral e a análise que faziam do trabalho pedagógico após a adesão ao Mais Educação.

Diante dos resultados desta pesquisa, o pesquisador afirma que há pouca compreensão, entre os professores, do debate sobre educação integral, que eles não observam mudanças consideráveis no trabalho pedagógico em razão da adesão ao Mais Educação e que as escolas de tempo integral de Barueri são vistas como ambientes de ocupação e contenção de crianças e adolescentes, espaços que deixam de ser de formação e passam a ser apenas de proteção, de guarda e de reparação da exclusão sofrida pela classe trabalhadora.

Em *Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas*, Oliveira (2016) discute como ocorreu a constituição de uma escola de educação integral na visão de um grupo de professoras que participaram do processo. Nesse trabalho, ele buscou: resgatar as etapas de constituição, a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes e identificar os avanços e dificuldades nesse processo de constituição e conhecer seus aspectos significativos. Três grandes categorias emergiram da análise: o movimento de constituição da escola, a dimensão pedagógica da unidade e a rede de relações. As categorias, que apresentaram a experiência vivenciada pelo grupo de professoras na implementação da primeira escola de educação integral do município, dividiram-se em subcategorias. A investigação evidenciou que, apesar das dificuldades, foi possível, por meio de um trabalho conjunto, dialógico e coletivo, vencer o desafio da constituição de uma escola integral. Conclui-se que é possível implementar outras formas de fazer educação, com propostas inovadoras, que ousem nas suas diferenças e especificidades, ou seja, que busquem novos caminhos na direção de possibilidades viáveis como a da Escola Municipal de Educação Integral.

A experiência pioneira em educação integral realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, na Bahia, em 1950, foi o objeto de pesquisa da dissertação de mestrado de Figueiredo (2015), que, valendo-se da psicologia social e da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, realizou entrevistas semiestruturadas, em regime de memória, com quatro pessoas que vivenciaram o processo de escolarização integral na instituição, entre as décadas de 1950 e 1960, e que hoje atuam na mesma escola como

professores, e ainda realizou consulta ao acervo documental mantido naquela unidade. A partir dos depoimentos, organizou um mosaico de memórias que em conjunto com recortes de jornais, possibilitou o contato com o processo de escolarização e os acontecimentos vividos pelos depoentes na instituição no referido período, articuladas com a experiência presente. As narrativas e os documentos revelaram a materialização da educação integral na vida diária escolar, permitindo à pesquisadora refletir acerca das contradições da implementação da educação integral, o que viabilizou a oportunidade de se repensar os caminhos propostos para a educação pública brasileira à luz de sua experiência.

Analisar como o conceito de educação integral dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro influenciou a escola de tempo integral atual foi o objetivo de Baldança (2015), em sua dissertação de mestrado. Através de uma investigação histórica, a pesquisadora problematiza quais são os significados dos conceitos de educação integral e de educação em tempo integral na educação brasileira, na visão desses dois educadores, referências nessa temática. Baseia seu trabalho nas obras de Anísio Teixeira: *Educação não é privilégio* (1957), *Educação é um direito* (1967) e *Educação no Brasil* (1976) e ainda, nas obras: *O manifesto dos pioneiros da escola nova de 1932* (1984) e *O livro dos Cieps* (1986) de Darcy Ribeiro, e muitos outros, considerando as primeiras décadas da República como fundamentais na formulação das políticas educacionais brasileiras.

*O Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013*, foi analisado por Lima (2014), em sua dissertação, a partir dos pressupostos teóricos da Educação Integral formulados por Anísio Teixeira (1962, 1994, 1997) e Darcy Ribeiro (1986, 1995, 2009), entre outros. Através do levantamento de dados documentais, entrevistas com gestores e professores das escolas investigadas e observação direta do ambiente escolar buscou-se entender até que ponto as Escolas de Referência contribuíram para a melhoria da qualidade da Educação no Estado de Pernambuco.

Sua investigação apontou para uma realidade educacional voltada para uma gestão democrática e metodologias pedagógicas inovadoras e a exemplos de práticas interdisciplinares, presença pedagógica, protagonismo juvenil, além do trabalho com a comunidade do entorno, ultrapassando os muros da escola, coadunando-se com os princípios que norteiam uma educação de qualidade. Enfim, o estudo das Escolas de Referência sinalizou a preocupação com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, para a universidade e para vida. Lima considera este estudo como pertinente no sentido de oferecer um melhor entendimento da atual situação das Escolas de Referência e seus respectivos

Projetos Políticos Pedagógicos, prestando-se, portanto, ao interesse de gestores, educadores, pesquisadores na área da Educação e demais interessados nos rumos da Educação.

No Distrito Federal, chama a atenção o estudo de caso realizado por Nunes (2011) que, em sua dissertação, analisa, em uma escola pública do Guará, a opinião dos pais, estudantes, professores e dirigentes sobre a relação entre tempo, espaço e currículo, no contexto de uma educação integral. Foram analisados, durante o trabalho, fatores como: a interferência de variáveis internas e externas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os aspectos sócio afetivos dos diferentes atores sociais e a qualidade de ensino dos professores.

A pesquisa mostra disparidades entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da Educação Integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta de articulação com os espaços fora da escola e a desvinculação do currículo com a realidade atual. As inovações e construções também fazem parte da investigação, assim como a boa alimentação, as parcerias estabelecidas, a boa infraestrutura, o pedido dos alunos para que a educação integral aconteça de forma mais coerente com o que é apresentado na teoria. Mostrou também, que, até o momento da realização da investigação, não havia relatos de melhora no desempenho dos alunos.

Outra pesquisa interessante se deu no município de Goiânia, no Estado de Goiás. Canelada (2011) investigou, através de entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais que foram filmados e posteriormente gravados, a educação integral que estava sendo implementada em três escolas daquele município, sendo uma central, uma na periferia e outra na zona rural, com destaque para as inovações apresentadas e os desafios a serem enfrentados. O trabalho iniciou-se com um estudo histórico das origens da concepção de educação integral no Brasil, através de pesquisa bibliográfica, procurando assim possibilitar uma reflexão sobre o tema proposto. Enfatizou-se a discussão em torno da prática de educação integral, buscando contextualizá-la quanto aos aspectos da territorialidade e diversidade curricular.

Os resultados mostraram que, embora situadas em regiões diferentes, as escolas apresentaram uma convergência de opiniões a respeito das inovações e dos desafios e ainda que, apesar das dificuldades enfrentadas em cada uma delas, têm contribuído para a discussão e o desenvolvimento da educação integral no Brasil.

A pesquisa realizada por Perentoni (2012) teve como objeto de análise a implementação da política de educação integral na escola municipal José Calil Ahouagi, na cidade de Juiz de Fora. O trabalho buscou avaliar como os atores envolvidos na pesquisa percebem os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral. Apresentou-se todo o

contexto escolar, da fundação da unidade até sua transição para o tempo integral, trabalho que buscou, ainda, dialogar com a comunidade escolar para conhecer suas posições a respeito do assunto e, por fim, apontou para a necessidade de se obter uma melhor organização interna e o fortalecimento da parceria entre Secretaria da Educação e escola, a fim de se garantir um desenvolvimento efetivamente adequado da política de tempo integral naquela unidade de ensino.

Os dados coletados e analisados permitiram inferir que o processo de implementação da educação integral naquela escola sofreu interferências internas, como por exemplo, a obrigatoriedade do tempo escolar, organização curricular fragmentada pelos turnos e a impossibilidade dos alunos escolherem os projetos dos quais desejavam participar, alta rotatividade de professores, provocando a descontinuidade do trabalho, pouco conhecimento dos professores sobre educação integral e ausência de legislação específica, bem como de externas, relacionadas às demandas da Secretaria da Educação.

A pesquisadora encerra o trabalho com uma proposta de intervenção, que, sob seu ponto de vista, poderia ressignificar o tempo e o espaço escolar. Sugere que seja criado um Grêmio Escolar; estudos semestrais sobre a temática do tempo integral; apresentação das ementas dos projetos aos alunos, no início do ano letivo, com possibilidade escolha por eles; a adoção de eixos temáticos para a realização dos projetos, como por exemplo, Ciência e Tecnologia, Arte e Cultura; busca de parcerias; realização de eventos culturais e artísticos; bem como a criação de legislação específica e contratação de professores via concurso específico, para a escola integral.

A relação entre os discursos sobre a educação integral e o que ocorre no chão da escola é o que investiga Mecca (2012), em sua dissertação, cujo título é *Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo*, na qual analisou, entre outras coisas, o cotidiano escolar, as práticas escolares e o Projeto Político Pedagógico de duas escolas da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, a fim de verificar como a educação integral está sendo incorporada na realidade escolar. A pesquisa traz um recorte histórico do tema no Brasil e depois analisa as suas concepções, concluindo que há concepções distintas sobre educação integral, e que o conceito pode se aproximar tanto de uma educação emancipadora e humanista quanto de uma visão unidimensional de educação, com um caráter conservador, doutrinário e que a falta de investimentos das políticas públicas, nas Escolas de Tempo Integral, impedem a incorporação da práxis da educação integral, tanto na dimensão pedagógica e estrutural, como na dimensão político-administrativa.

Pensando na diferença existente entre educação integral e escola de tempo integral, Nazari (2012) estruturou sua pesquisa sobre os desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia e a hipótese que norteou seu estudo é de que a educação integral tem aparecido na perspectiva de tempo integral de atendimento, ou seja, diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação Integral.

A pesquisadora buscou identificar na proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, implementada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso e ainda identificar os princípios previstos na proposta do projeto com o intuito de avaliar as condições para sua concretização, verificar a explicitação e coerência dos princípios teóricos da Proposta Pedagógica do Projeto, nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe de coordenação administrativa e pedagógica da Escola investigada e apresentar a concepção dos professores e alunos sobre o Projeto, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação.

A pesquisa possibilitou a apreensão de algumas indicações importantes sobre o que acontece no espaço e tempo da escola, que acabam influenciando a concepção dos sujeitos sobre educação integral, e, além disso, detectou a percepção de um cunho assistencialista marcante na implantação do projeto analisado, privilegiando uma determinada classe social para atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para o ensino. Diante da realidade pesquisada, da convivência na escola, da análise das entrevistas com profissionais e alunos da unidade, do acompanhamento das dificuldades enfrentadas durante todo o período de observação, a pesquisadora concluiu que não há convencimento de que a permanência da criança na escola por um tempo maior, tal como foi feito, seja o melhor para ela.

Nazari assevera, ainda, que a experiência poderia ser reformulada, replanejada, de modo a, efetivamente, atender às condições para formação integral das crianças e destaca a necessidade de realizar uma discussão conceitual sobre a questão do tempo escolar, rever a finalidade da escola pública atual e discutir as relações entre as políticas e propostas que versam sobre Educação Integral.

*Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?* Este foi o título da tese, defendida por Ramos (2012), sobre escolas de tempo integral na Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, implantadas em 2006, na qual procura entender se a escola de tempo integral se constitui como escola do

conhecimento ou do acolhimento. Na pesquisa, tece considerações acerca da educação escolar e da escola de tempo integral, explicitando três projetos implantados no Brasil: o primeiro, por Anísio Teixeira, o segundo, por Darci Ribeiro e, finalmente, a proposta de implantação da Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, em Goiás. O autor elabora uma etnografia das escolas selecionadas por meio de três categorias, a saber: a preparação da escola de tempo integral, formação e condições de trabalho; escola de tempo integral: o espaço físico em foco, e, por último, escola de tempo integral: o tempo pedagógico. Concluiu, a partir de sua investigação que as escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Goiás enfrentam muitos desafios, e que o processo de implementação destas unidades vem consolidando uma escola do acolhimento, em detrimento da escola do conhecimento.

Outro estudo que analisa os desafios para o ensino público em Goiás, no que tange à educação de tempo integral, é a dissertação de Martins (2012), na qual discute a educação de tempo integral oferecida pela Rede Pública Estadual de Ensino, na cidade de Goiânia, sua qualidade, seus desafios, suas fragilidades, suas complexidades e desenvolvimento frente à atual sociedade. Investiga o trabalho docente diante deste novo desafio que é a implantação desse projeto educacional. Questiona:

O que é a escola de tempo integral e a que população infantil, prioritariamente, as ações desse projeto alcança? Qual o espaço ela deve ocupar num país onde uma parte expressiva da sociedade vive abaixo da linha da pobreza e em total desagregação social? De que maneira uma proposta de educação de tempo integral pode ser um elemento de avanço na escola pública, pode ser um elemento de avanço, no sentido de aprofundamento democrático, sem cair na lógica do controle e da segregação social das antigas e conhecidas instituições para crianças pobres? (MARTINS, 2012, p.7).

De uma forma ampla, o pesquisador questiona qual o sentido do aumento do tempo de permanência dos alunos na escola e de que forma ele deve ser promovido. Recomenda que os objetivos da escola sejam repensados, para que esta de fato promova o desenvolvimento integral das crianças e jovens e garanta o acesso e a permanência de todos, bem como uma educação de qualidade. Pondera que a escola de tempo integral sofre críticas e elogios, em grande parte por ainda ser um projeto em experimentação, e que não se pode perder de vista que não basta apenas aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, mas também fazer com que esse aumento garanta ampliação de saberes. O autor percebe que todos os envolvidos reconhecem a relevância do projeto e destaca a necessidade dos professores serem

capacitados para o exercício da docência nessa modalidade de educação, bem como do planejamento do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da educação integral.

Conclui, enfim, afirmando que os gargalos desse projeto de escola em tempo integral ainda não estão resolvidos em Goiânia, havendo ainda muito que se fazer.

As duas pesquisas analisadas, que foram realizadas no Estado de Goiás, concluem que o modelo de educação integral que vem sendo desenvolvido na Rede Estadual daquele Estado precisa ser revisto, repensado, por não estar, efetivamente, atingindo seus objetivos.

Alves (2013), em sua dissertação: *Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação*, buscou compreender os princípios, as características e a concepção de educação integral do Programa Mais Educação (PME). Esse Programa é uma iniciativa do Governo Federal em funcionamento na rede pública de ensino desde 2008 e é regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. O PME integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo uma das principais medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) para as escolas de ensino fundamental. Na metodologia do estudo, adotou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Com a pesquisa bibliográfica, realizou a seleção, leitura e análise de diversas obras pertinentes à temática; já em relação à pesquisa documental, levantou, na legislação educacional, os principais materiais que regulamentam o PME, como é o caso da Portaria Interministerial nº 17/2007 e do Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

No aporte teórico, procurou enfatizar os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Saviani (2009, 2012), e as discussões propostas por Libâneo (2009) e com as proposições de ambos os autores apresentou uma discussão acerca da concepção liberal da educação escolanovista.

Para a análise do PME, propôs uma discussão a partir da seguinte indagação: a concepção educacional e os princípios políticos contidos na legislação que regulamenta o Programa Mais Educação apontam para uma educação integral? Para discutir essa questão, considerou necessário compreender alguns conceitos inerentes à temática, dentre eles: escola de tempo integral, educação integral e ampliação da jornada escolar. Na análise dos documentos do PME, identificou, ainda, que a concepção de educação integral não se apresenta claramente definida e alega que seus princípios norteadores remetem à questão da educação integral como sinônimo de jornada escolar. No entanto, observou que algumas questões permitem pensá-la como projeto social: é o caso, por exemplo, dos critérios de adesão ao PME, da extensão da escola aos diferentes espaços da comunidade e das atividades propostas (as oficinas). De modo geral, como se vê, o estudo permite dizer que a



sistematização do Programa revela muitas fragilidades, como por exemplo, a valorização do magistério. Alves afirmou, também, que o Programa possui muitos elementos, os quais permitem entendê-lo como escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da “socialidade”, em lugar de uma escola do conhecimento, mesma abordagem por defendida por Ramos (2012), em sua tese sobre escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

A análise e a descrição das pesquisas nos permitiram observar que, de modo geral, as mesmas se preocuparam em ouvir apenas o professor, e tal constatação nos levou a dar outra direção à nossa pesquisa, que, a princípio, seguia o mesmo critério, ou seja, ouvir os professores, mas também permitir que todos os envolvidos, alunos, pais e gestores pudessem ser ouvidos e falar sobre a implantação e o desenvolvimento do projeto na escola.

Permitiram-nos também concluir que, embora a maioria das pesquisas tratasse de verificar a implantação dos projetos, cada escola pesquisada e/ou analisada apresenta suas especificidades e, cada uma, a seu modo, dá novos significados à escola de tempo ou educação integral. Certo é que tais pesquisas retornarão em diálogos teóricos- conceituais, dando base e sustentação às análises empreendidas nessa pesquisa.

## **1.2 A pesquisa empírica**

A inserção deste pesquisador no quadro dos gestores da EEI Professor Zeferino Vaz, através de concurso público, na condição de Orientador Pedagógico em abril de 2016, foi o fator que determinou a escolha do nosso objeto de pesquisa. Como mencionado na apresentação, a questão da ampliação do tempo de estudo, na perspectiva de uma educação integral, sempre permeou minha trajetória escolar e agora, trabalhar numa escola de educação integral em tempo integral, recém constituída como tal, foi um forte elemento motivador.

Ávido por conhecer o objeto desta pesquisa, ou seja, a implantação do projeto de educação integral na referida escola, a partir do ano de 2014, e entender como se deu e se dá o processo, desde as discussões em 2011 até o presente momento, comecei a buscar pessoas que tivessem participado de todo o processo de chegada dessa nova concepção de educação na escola ou que iniciaram seu trabalho na unidade, a partir de 2014. Em conversas informais com as pessoas que atualmente trabalham na escola, descobri que boa parte dos profissionais que lá trabalhavam em 2013, já não atuava mais na unidade, pois se transferiram para outras unidades de ensino, no final daquele ano, portanto, antes do início da implementação do

projeto de educação integral. Posteriormente, nos relatos, busquei entender os motivos de tais transferências.

No primeiro movimento formal da pesquisa empírica, entrevistei, por meio de relatos comunicativos, duas das professoras remanescentes, uma que atuou na escola durante vinte anos e se aposentou no final de 2017 e outra que atua há dez anos; uma das gestoras da SME, que atuou como um dos membros da Comissão formada para a elaboração do relatório que subsidiou a implantação das duas escolas pilotos de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas, que acompanha a escola há dez anos, e uma mãe de aluno, membro do Conselho de Escola, participante ativa das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da unidade, cujo filho, matriculado no ciclo II, estuda na instituição desde 2014, que nos ofereceu uma primeira avaliação do andamento do projeto.

As duas professoras e a mãe do aluno foram entrevistadas no lócus da escola, em momentos de intervalos das atividades escolares, e a gestora da SME, foi entrevistada fora do lócus da instituição. Os relatos foram áudiogravados e transcritos, fornecendo valiosas informações para o desenvolvimento da pesquisa. Uma vez construído um panorama geral de como o projeto de educação integral chegou à EEI Prof. Zeferino Vaz, passei a buscar outros sujeitos que nos ajudassem a compreender em que medida o mesmo atende o seu intento principal: permitir que os alunos tenham condições de permanecer um tempo maior na escola e com ele se desenvolver integralmente.

Em conversas informais que se davam nos intervalos das atividades escolares, nos corredores da unidade, nos momentos do cafezinho na sala dos professores, em pequenos grupos ou individualmente, os professores foram sendo convidados a participar da pesquisa. Após serem apresentados aos objetivos da mesma, eram convidados a responder um questionário elaborado na ferramenta on line, Google Doc, que seria disponibilizado via correio eletrônico. Foram convidados sessenta docentes, dos quais doze responderam o questionário. A diretora educacional também deu sua contribuição, respondendo ao mesmo questionário, além de auxiliar muito este pesquisador em conversas informais.

As questões objetivas presentes no questionário abordavam alguns aspectos relacionados ao perfil e à trajetória do entrevistado, como a idade, a formação, o tempo de atuação no magistério e na EEI Prof. Zeferino Vaz, se atuavam ou não na escola antes da implantação do projeto, e se conheciam o Projeto Piloto. Já as questões abertas tratavam da avaliação do entrevistado sobre o desenvolvimento do projeto de educação integral na escola, nos quesitos: ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, os espaços escolares, a estrutura geral da escola, a matriz curricular vigente e a organização administrativa.

Lançamos ainda mais duas questões, uma para que o entrevistado fizesse sua proposta para o avanço do projeto e outra para que este contemplasse algum aspecto que não foi elencado no questionário.

A equipe docente que participou desta pesquisa é composta por professores jovens, que em sua maioria, possuem entre vinte e seis e quarenta anos. Em relação à formação, todos possuem algum tipo de especialização *latu* ou *stricto sensu*, sendo que 30,8% dos entrevistados são mestres. Boa parte destes atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo a alunos com idades entre seis e dez anos e possuem entre seis e quinze anos de atuação no magistério. Os dados relacionados ao tempo de atuação na EEI Prof. Zeferino Vaz indicam que a maioria, ou seja, 61,5% fazem parte da equipe docente há três anos ou menos, o que nos faz inferir que iniciaram seu trabalho na unidade quando esta passou a funcionar sob a concepção de educação integral. Sobre o projeto piloto que entrou em vigor em 2014, 69,2% afirmaram o conhecer e 30,8% afirmaram não conhecer ou conhecer pouco.

Tivemos ainda a oportunidade de acompanhar reuniões de planejamento e avaliação institucional e encontros de trabalho docente, nos quais pudemos entender um pouco mais da visão que os professores têm da escola. As atas destes encontros nos subsidiaram nesse processo.

Os alunos, que consideramos personagens primordiais nesse processo, uma vez que são os maiores interessados nos rumos tomados pela escola, também foram ouvidos na pesquisa. Inicialmente, pensamos na elaboração de um questionário com questões abertas, no qual os alunos responderiam o que consideram como aspectos positivos e negativos no processo de ensino-aprendizagem da escola, no entanto, num dado momento da pesquisa, tivemos acesso a um documento elaborado por um grupo de nove alunos, representantes de turmas das séries finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos, na faixa etária dos 11 aos 15 anos), que percebemos ser deveras relevante e decidimos que aquele seria o ponto de partida para entendermos a visão que os alunos tem da escola. O documento em questão, elaborado no mês de abril de 2017, continha um conjunto de treze reivindicações dos alunos da unidade escolar à Secretária da Educação do município.

Por meio do relato da diretora educacional buscamos entender como se deu o processo que resultou no referido documento. Após esse movimento, nos valendo do grupo de discussão comunicativo, analisamos, juntamente com os alunos, os elementos presentes naquelas reivindicações. Os alunos em questão são todos moradores do bairro e a maioria estuda na unidade desde o início da sua escolarização. Destacam-se por seu envolvimento e protagonismo nos assuntos relativos à escola.

O segundo momento de investigação com os pais se deu por meio de um questionário. Resolvemos convidar para participar da pesquisa, pais representantes do Conselho Escolar, dada à sua proximidade e envolvimento com a escola. Estes pais são moradores do bairro, possuem entre 35 e 50 anos e atuam em diferentes áreas profissionais, como a da assistência social e comércio.

Numa das reuniões do Conselho, no mês de novembro de 2017, solicitamos um espaço, ao final do encontro, para conversar de maneira informal com os pais a respeito da pesquisa que vem sendo realizada e convidá-los a participar da mesma. Estavam presentes cinco pais/conselheiros, incluindo a mãe que entrevistamos no primeiro movimento da pesquisa, que participou da conversa, mas que consideramos desnecessário responder ao questionário apresentado. Apresentamos os objetivos do trabalho e solicitamos que fosse respondido um questionário com questões abertas, no qual, o respondente faria uma breve apresentação e responderia em que medida a escola atende suas expectativas quanto ao ensino que está sendo ofertado ao filho (a), abordando os aspectos positivos e negativos e ainda que descrevessem o que pensam ser necessário para que a escola continue avançando rumo a uma educação de qualidade. Os quatro conselheiros (dois pais e duas mães) aceitaram participar da pesquisa. Tivemos o retorno, via correio eletrônico, de três questionários.

Os dados obtidos por meio dos relatos, das discussões do grupo comunicativo, dos questionários, das conversas informais, das reuniões da equipe escolar das quais participamos, nos mostram aspectos que a impessoalidade dos documentos oficiais não revelam, pois, os partícipes da pesquisa relatam de modo particular, como se deu esse importante momento de transição na escola. Optamos por transcrever, em alguns momentos, excertos dos relatos e das respostas dos questionários, para desse modo transmitir na íntegra o sentido e a emoção dos sujeitos que participaram de um processo que está sendo escrito e lido por eles (NOZELLA E BUFFA, 2009). Os participantes estão identificados por pseudônimos. Estes homenageiam grandes escritoras brasileiras.

### 1.3 A Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz

**Imagem 2 – Fotografia aérea da EEI Prof. Zeferino Vaz**



**Fonte: Página da Feira Literária do Caic, no Facebook**

A EEI Prof. Zeferino Vaz, cuja implantação do Projeto de Educação Integral a partir de 2014 é o escopo dessa pesquisa, contava no ano letivo de 2017, com vinte e nove turmas, sendo vinte e três de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), que recebem atendimento em tempo integral, divididas em quatro ciclos, e seis turmas (6º ao 9º ano) que funcionam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com aulas no período noturno, conforme apresentado no quadro abaixo. O total de alunos era de seiscentos e oitenta.

**Tabela 3 - Número de turmas conforme os ciclos**

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	EJA
1º, 2º e 3º ano:	4º e 5º ano:	6º e 7º ano:	8º e 9º ano:	6º ao 9º ano:
10 turmas	05 turmas	04 turmas	04 turmas	06 turmas

**Fonte: Projeto Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz**

A escola contava com sessenta professores, e trinta e seis funcionários e ainda uma equipe gestora composta por uma diretora, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos. Além das salas de aula comuns, possui diversos ambientes pedagógicos, como mostra o quadro abaixo:

**Tabela 4- Ambientes da EEI Prof. Zeferino Vaz**

Ambientes	Quantidade
Sala de aula	23
Refeitório	01
Cozinha	01
Banheiros	12
Laboratório de informática	02
Laboratório de Ciências	01
Sala de vídeo	03
Salas ambiente (Matemática, História, Educação Física, Arte, Inglês	06
Brinquedoteca	01
Quadra de esportes	03
Biblioteca	01
Sala de jogos	01
Sala de professores	01
Sala da direção	01
Sala da orientação pedagógica	01
Copa	02
Pátio	01
Parque	01
Teatro de arena	01
Área de permanência com jardim	02
Depósito	04
Estacionamento	02

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações do Projeto Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz**

A proposta pedagógica da EEI Prof. Zeferino Vaz tem por objetivo oferecer aos alunos uma educação escolar de qualidade, buscando resgatar os princípios de uma formação com o exercício da cidadania e autonomia, em um movimento cooperativo e solidário (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Enfatiza o Projeto Pedagógico (PP), que a percepção dos profissionais de Educação desta Unidade Escolar, em relação ao que é uma formação com exercício da cidadania e autonomia, está em consonância com o que é apresentado pela SME no texto do documento das Diretrizes Curriculares do Município, onde é estabelecido que:

Educação para a cidadania, não uma cidadania futura, mas a cidadania presente, que se constrói no dia a dia, a partir da reflexão e análise dos problemas, objetivando levar o aluno a desenvolver sua atuação na sociedade. Como espaço educativo, a escola deve estimular a participação e colocar o conhecimento a serviço da efetivação do exercício da cidadania (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, s/p).

A Escola de Educação Integral Prof. Zeferino Vaz está localizada no bairro Vila União, região sudoeste do município de Campinas, há aproximadamente dez quilômetros do centro da cidade, e recebe alunos do próprio bairro e das adjacências. No quarteirão onde está

localizada situam-se, além desta Unidade Educacional, duas escolas estaduais, a E.E. “Dona Valentina Silva Oliveira Figueiredo, que oferece o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e a E.E. “Escritora Rachel de Queiroz”, que trabalha como o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, além do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “CAIC Prof. Zeferino Vaz”, o que faz com que tenhamos um grande fluxo de alunos ao redor da escola das mais diversas faixas etárias.

Desde sua origem, a história da escola é marcada por inúmeros desafios e lutas, intrinsecamente ligados à busca de uma comunidade pelo seu direito à moradia digna e educação de qualidade. O contexto de nascimento do bairro, no qual a unidade de ensino está localizada, nos ajuda a entender como se deu esse processo.

#### **1.4 A história da Vila União**

**Imagem 3 – Fotografia da Vila União - Campinas**



Fonte: Google Imagem

No fim da década de 1960 e início da década de 70, a política governamental de tentar esvaziar a região metropolitana de São Paulo, criando pólos de atração de indústrias, no interior, intensificou o processo de periferização na cidade de Campinas impulsionando a metropolização da região. A região Sudoeste, onde está a Vila União, foi um dos principais destinos desses novos moradores que buscavam conciliar seu trabalho e sua moradia. Logo,

surgiram bairros populares, como o Parque Residencial Vila União.

A Vila União ocupa uma área de 251 hectares e possui unidades habitacionais distribuídas em casas, apartamentos e lotes, e uma população de cerca de 20 mil habitantes. O bairro surgiu de uma rica história de organização e luta das classes populares e trabalhadoras pelo direito à moradia.

No ano de 1988, cerca de 1200 famílias, compostas por trabalhadores de baixa renda, condutores, metalúrgicos, trabalhadores da Unicamp, da construção civil e da polícia militar, muitos que viviam em situação de moradia precária, ocuparam um grande terreno, área de uma antiga propriedade particular, conhecida como Fazenda do Rony, próxima ao córrego que corta o bairro. Ao ocupar essa fazenda, as pessoas levantaram um acampamento com lonas pretas e fundaram uma história de luta, que passou pelo sofrimento compartilhado e pela reivindicação.

Gerado o impasse territorial, a luta por moradia digna por parte da população “invasora” resultou, em agosto de 1989, numa proposta de regularização da situação pelo poder público e, a Caixa Econômica Federal se comprometeu a construir as moradias, o que fez com a área fosse desocupada. De acordo com a proposta, a Caixa realizaria um grande empreendimento imobiliário nos aproximadamente 1,5 milhão de m<sup>2</sup>, criando cerca de 5 mil unidades habitacionais entre casas, apartamentos e lotes urbanizados. O ousado projeto demorou a ser finalizado levando, em 1993, as famílias agora organizadas em uma cooperativa, a ocuparem as casas, mesmo sem a entrega oficial, e retomarem a luta por moradia digna e infraestrutura, conforme a proposta inicial.

Escola, água e saneamento passaram a ser as demandas que permearam o conturbado, porém, vitorioso surgimento do “Complexo Vila União”, um cenário histórico que abriga e reflete um grande momento de mudanças na história da cidade de Campinas, em sintonia com outros movimentos de mesmo vulto, em outras importantes metrópoles brasileiras.

Só conseguiram a chegada de água e eletricidade um pouco mais adiante e, conforme as condições de moradia iam se tornando mais adequadas, mais cooperados também passaram a ocupar seus imóveis. Já as demandas relacionadas à educação, depois de muita pressão, foram atendidas e em 30 de abril de 1994 foi inaugurado o Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAIC)<sup>5</sup> Professor Zeferino Vaz, que fazia parte do Programa Nacional de

---

<sup>5</sup>Os CAICs, inicialmente chamados de CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor, como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Sofreu as mesmas críticas que os CIEPs, inclusive a do potencial de clientelismo político



Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); regulamentado pelo Decreto Federal nº1056 de 11/02/1994. Suas atividades foram iniciadas mesmo com o ano letivo em curso, devido às crianças, moradoras da Vila União estarem sem aula, uma vez que as famílias começaram a se mudar para o bairro e já não tinham mais condições de levarem os seus filhos para as escolas, devido à distância (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

A unidade educacional recebeu o nome de Escola Municipal de Educação Fundamental Caic Zeferino Vaz, em homenagem ao educador Zeferino Vaz, que desempenhou ativo papel na história da educação nacional, desde os anos 1930 até os anos 1970, na direção de diversas instituições de ensino superior do estado de São Paulo, inclusive da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na qual assumiu o cargo de reitor em 1966 e manteve o cargo até sua aposentadoria compulsória em 1978. Zeferino Vaz conduziu a construção do campus da universidade, que hoje leva seu nome, e que teve seu primeiro prédio inaugurado em 1968. Zeferino trouxe diversos cientistas de outras universidades, o que ajudou a Unicamp a se tornar a mais produtiva e respeitada instituição de pesquisa da América Latina. Ao final da sua administração, a universidade havia evoluído de uma simples faculdade de Medicina para uma universidade com sete institutos, seis faculdades, duas escolas técnicas e dez unidades de serviço.

Zeferino Vaz aposentou-se em 1978, mas manteve o cargo de presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP) até 1981, quando morreu vítima de um aneurisma de aorta.

Com o passar dos anos e as mudanças políticas ocorridas no país, a unidade perdeu as características de Centro de Atendimento Integrado passando a funcionar somente como escola, com aulas em três turnos, diurno, vespertino e noturno, até se tornar, em 2014, uma escola de educação integral, com jornada ampliada no diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

---

implícito em um projeto de construir cinco mil escolas em todo o país, a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-las. Alguns educadores criticaram esse tipo de projeto (CIEPs e CAICs) dizendo que seria mais eficaz gastar-se recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se um maior número de crianças. O fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIACS. Para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive com a alteração de sua sigla, com gastos previstos de três bilhões de dólares, para o período 1993-1995. A partir de 1992, passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Atualmente, a EEI Prof. Zeferino Vaz segue enfrentando os desafios impostos pelas antigas e pelas novas demandas do mundo contemporâneo. Busca a construção de sua nova identidade, identidade esta que está em permanente elaboração, por todos os segmentos que compõem a escola, além de outras instituições sociais, como a família, as associações, as empresas etc., e espera-se, deseja-se que todos contribuam para a consecução do objetivo maior da escola, que é oferecer aos estudantes um ambiente, no qual, possam se formar integralmente.

## **CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES**

No presente capítulo, nos propomos a apresentar o conceito de educação integral na visão de alguns educadores/estudiosos que se destacaram nessa temática e evidenciar, em termos de legislação, como essa questão se coloca desde os primeiros ideais republicanos até as iniciativas contemporâneas.

Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, aproximaram o ideal de educação integral das escolas, com a implantação de propostas e modelos também diversos, mas ainda pontuais e esporádicos. (BRASIL, 2009). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, a educação integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2015).

### **2.1 Educação Integral: Concepções**

Quando se aborda o tema da educação integral, a primeira coisa que ocorre às pessoas é a ampliação da quantidade de horas que o estudante se dedica às atividades escolares. Embora a educação integral possa se dar em diferentes tempos, a ampliação da jornada vem sendo uma característica das principais políticas públicas indutoras voltadas para essa concepção de ensino, como o Programa Mais Educação, do Governo Federal, e outros programas implementados por iniciativa dos Estados e municípios.

Na perspectiva da educação integral, o conceito de tempo integral suscita várias discussões, uma vez que a maioria dos estudiosos do assunto, pelo que vimos nas leituras realizadas para esse trabalho concorda que apenas a ampliação do tempo de estudo não garante o resultado ambicionado pela educação, de garantir o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

Cavaliere identifica “pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). A visão assistencialista, predominante no Brasil, costuma usar o termo “atendimento” e concebe a escola de tempo integral “como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos” (p. 1028), substitutiva da família e cujo principal objetivo é ocupar o tempo das crianças e promover a socialização.

A concepção autoritária vê a escola de tempo integral como caminho para se prevenir a criminalidade, o aluno fica fora das ruas, “preso” na escola. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinqüência. “A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (p. 1029).

A concepção democrática defende a ideia de que mais tempo na escola otimiza o desempenho escolar, que instrumentaliza o aluno para a sua emancipação. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural.

Há, ainda, a concepção multisetorial de educação integral, que prevê que “esta educação pode e deve ser feita também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição” (p. 1029). A atuação de outros setores, de preferência não governamentais, contribuiria para se garantir uma educação de qualidade.

Desta forma, para se discutir educação integral precisamos determinar a qual conceito nos referimos: educação em tempo integral, que seria apenas a ampliação do tempo escolar, segundo Coelho (2004); educação integral na perspectiva de se perceber os educandos como indivíduos multidimensionais, conforme Cavaliere (2002) ou ainda a educação integrada, que de acordo com Paro (1988), se preocupa em contribuir na resolução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população. São diferentes definições que expressam diferentes concepções de sociedade.

Gadotti (2009, p. 64), também chama atenção para este fato. Para o educador “há que se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas”. O autor não nega a importância dessas e de outras atividades culturais para a formação do jovem e da criança, “mas para que elas tenham sentido num projeto de escola de tempo integral é preciso que elas se tornem ‘intencionalmente’ educativas, [...] portanto, articuladas com o projeto-pedagógico da escola” (p. 64). Para o autor a “concepção de tempo integral vai muito além de

atividades assistemáticas e ocasionais” (p. 65).

O Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma proposta em construção no município de Campinas, adotado pela EEI Prof. Zeferino Vaz, a partir de 2014, propõe uma educação integral que concebe o educando como um indivíduo multidimensional.

Partindo de uma concepção de educação integral que considera os sujeitos em sua condição multidimensional, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral numa perspectiva em que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar. Pretende-se, portanto, superar a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares. Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os diversos espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente (PROJETO PILOTO, 2014, p. 8).

Moll (2012) confirma que o simples aumento da jornada escolar dos alunos em disciplinas específicas gera hiperescolarização, com efeitos danosos e destaca também que a ampliação da jornada não pode seguir a lógica da divisão em turnos, pois isso poderia induzir a uma diferenciação explícita entre um tempo para atividades de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, em atividades que poderiam ser encaradas pelos alunos como passatempo, o que não ajudaria em nada a sua educação. Nesta mesma perspectiva, Cavaliere (2002) afirma que a expansão do tempo escolar pode significar um incremento à qualidade da educação, desde que, esse aumento no tempo seja acompanhado de qualidade nos trabalhos educativos.

Moll (2012) afirma, ainda, que uma proposta de educação integral necessita de uma ampliação qualificada do tempo, com o desenvolvimento de atividades educativas diferenciadas. Desta forma, haverá uma contribuição para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa marcada por espaços físicos e tempos rígidos. Quando se amplia a jornada na perspectiva da educação integral, a escola repensa suas práticas e procedimentos, constrói novas organizações curriculares voltadas para práticas significativas. A ação educativa passa a ter como meta a

compreensão e modificação de situações concretas do mundo, conseqüentemente melhorando o mundo em que se vive.

A formação integral dos alunos é pauta no Brasil, como já mencionamos, há décadas. Apenas para exemplificar a longevidade da proposta podemos citar o decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que instituiu a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior, em todo o Império, elaborado pelo conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho. No documento, a questão da formação integral dos alunos se faz presente tanto nas disciplinas estabelecidas, como no aumento do tempo de permanência dos alunos na escola. O artigo 4º estabelece, além das disciplinas básicas, outras, como instrução moral; noções de coisas e música e ainda uma jornada de aulas de seis horas diárias.

Ações regionais também aconteciam nesse período, no sentido de rever o papel da escola como instrumento fundamental de transformação social e formação integral. Teixeira (2013) destaca o papel vital adquirido pela escola, com o advento do regime republicano, em 1889. O contexto nacional e internacional da época, a influência iluminista, as revoluções sociais, o movimento abolicionista, o avanço da industrialização, a ascensão das classes médias urbanas, que exigiam a modernização do país, faz com que o poder público veja a escola e o professor, como instrumentos para preparar as pessoas para a vida urbana e formar cidadãos.

A fim de reestruturar a educação pública paulista, muitos debates e reformas foram realizados, de 1890 a 1933. Tais reformas objetivavam superar o atraso e ingressar na modernidade, através da educação. Uma nova escola e um novo professor se faziam necessários, e este professor deveria ter sua formação baseada nos princípios da ciência e da razão.

A concepção de escola primária, em 1933, pelo código da Educação foi mais uma vez alterada. Passou a ser organizada de modo a: servir às necessidades peculiares do meio e do grupo social nos quais estava inserida, satisfazer às crianças, desenvolvendo o sentimento de responsabilidade individual de trabalho, solidariedade e cooperação, dar aos alunos formação integral, em que a formação intelectual, moral e cívica fossem preponderantes; e, ainda contribuir para que as crianças descobrissem suas aptidões naturais e com o auxílio de instituições adequadas, fossem orientadas para a vida profissional. (TEIXEIRA, 2013, pg. 63).

Imprescindível trazermos para essa discussão, mesmo que de forma superficial, o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>6</sup>, dada à defesa contida neste, da educação integral, e à contribuição dos escolanovistas, especialmente de Anísio Teixeira, para o estudo do tema desenvolvido neste trabalho. O movimento influenciou de forma decisiva o pensamento de muitos educadores brasileiros e muitas das reformas educacionais.

Cavaliere (2002) explica que “historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral” (p.251). Havia, no contexto do início do século XX, a necessidade de se rever a função da escola. O movimento da Escola Nova associava a reformulação da escola “à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana” (p. 251). A educação era vista como vida e não como preparação para a vida.

A concepção de Educação integral estava implícita em várias experiências educacionais escolanovistas pelo mundo afora.

As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Segundo Cavaliere (2002), apesar de cada uma das experiências guardar suas especificidades, todas davam primazia “à articulação da educação intelectual com a atividade criadora em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança” (p. 251), princípios da educação integral. Havia ainda, o intento de “criar novas bases para o reconhecimento da ‘autoridade pedagógica’” (p. 256), bases estas [...]“que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas” (p. 256).

---

<sup>6</sup> Movimento articulado por educadores brasileiros em defesa da educação pública, ocorrido na primeira metade do século XX. O ‘Manifesto’, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, líderes do movimento de ‘renovação educacional’ inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre a educação e o desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que diz respeito aos problemas nacionais.

## 2.2 A educação integral em diferentes contextos históricos

A necessidade de educação integral das crianças e dos jovens na Escola mobilizou muitos educadores e pensadores ao longo da história, e a seguir apresentaremos alguns deles. Guardados os devidos contextos históricos podemos citar, entre outros: Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Jaqueline Moll.

O conceito de ensino e instrução integral é manifesto, já em 1882, nos pareceres sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior, elaborados por Rui Barbosa, então relator da Comissão de Instrução Pública, a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. No documento, o jurista defende que: “O princípio do ensino integral, entrevisto pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva é o norte, a que deve tender a reorganização da escola” (BARBOSA, 1882, p. 57) e a necessidade de “instrução integral” (p. 60) como meio para o desenvolvimento pleno do aluno. Ele defende, ainda, a necessidade de se combater, nas poucas escolas no final do Brasil Império, o que classifica como educação livresca, mnemônica, insalubre, abstrata, mecânica, debilitante, indigesta, verbalista, oposta à natureza, com programas sobrecarregados, que não prepara o aluno para ser autônomo.

O conceito reaparece com Anísio Teixeira, que pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país concebeu as Escolas - Parque/ Escolas – Classe<sup>7</sup>, nas décadas de 1940/1960.

O educador acreditava que a modernização do Brasil se daria por meio da educação e, já em 1931, defendia a permanência da criança o dia todo na escola, se dedicando às mais variadas atividades, desde aquelas ligadas aos conhecimentos formais até as esportivas e culturais e ainda destacava a importância da qualificação dos professores.

Chagas, Silva e Souza (2012) destacam que, à frente da Secretaria de Educação da Bahia, Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como escola-parque, que funcionava em tempo integral e tinha em sua concepção, o aluno e suas

---

<sup>7</sup>As escolas - parque foram reconhecidas internacionalmente e chegam ao Rio de Janeiro, com o nome de escolas-laboratórios, ou experimentais, ou de demonstração. Uma dessas escolas que funcionaram nesse modelo foi a Guatemala, que atendia os alunos das 7h30 às 16:00h. “Oferecia almoço aos professores, alunos e funcionários. Havia horários especiais para cursos de atualização e encontros de avaliação no final do dia” (Xavier, 1999, p.114). O modelo de escola-parque também se faz presente em Brasília, a partir do ano de 1961. Esse modelo de escola viria a ser implantado posteriormente no Rio de Janeiro e em Brasília.



necessidades individuais como centro das atenções. Visava preparar o aluno para o exercício da cidadania, integrá-lo ao projeto desenvolvimentista de país que emergia naquele contexto.

Baldança (2015) defende que Anísio Teixeira concebe a educação integral como estando atrelada à formação para o trabalho, circunscrita à escola pública de dias completos e que atendesse a organização produtiva do país naquele período. Mesmo não sendo um termo usado pelo educador, a educação integral permeia toda a filosofia de Anísio Teixeira. No seu entendimento, educação integral é aquela que prepara integralmente o sujeito para a vida. A educação integral era o caminho para o país entrar na modernidade.

Observa Baldança que Anísio não separa a educação integral do tempo integral e, ainda, que a categoria tempo é um elemento fundamental para que a educação integral se realize. A educação para ele estava baseada na concepção do ser humano inserido numa sociedade que está sempre em mudança. Neste sentido, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento global do indivíduo, com vistas à instrução intelectual, formação do cidadão para viver em uma sociedade democrática e preparação para o trabalho. A educação integral configurar-se-ia como um espaço de ampliação do tempo escolar que comportava um processo educativo, no qual eram realizadas atividades de caráter intelectual num período, e, no outro, atividades práticas, valorizando a experiência, oficinas e iniciação ao trabalho, uma educação que promovesse a formação de hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e, sobretudo, de ensinar a conviver e a participar de uma sociedade democrática. Portanto, na concepção de Anísio, o tempo integral era entendido como uma condição para a realização da educação integral. Em suas palavras:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2007, p.67).

Por sua vez, Darcy Ribeiro defendeu, no Rio de Janeiro, na década de 80, a criação de grandes Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) sintonizando o Brasil com o que ocorria em muitos lugares do mundo. Ele criticou a escola excludente, que não atendia às necessidades dos alunos que mais necessitavam e que por seu formato, provocava o fracasso escolar. Destacou que os filhos da classe média tinham suporte para compensar o tempo exíguo na escola, mas que os pobres não tinham a mesma sorte e eram hostilizados e repelidos pela escola, ficando à própria sorte (RIBEIRO, 2009). De acordo com o educador, o tempo

exíguo de permanência dos alunos brasileiros, na escola, colocava o país na contramão do mundo civilizado:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende a seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque fundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 2009, p. 220).

Leonel Brizola<sup>8</sup>, no prefácio da obra *O livro dos Cieps*, relata que os CIEPs surgem questionando uma realidade social injusta e desumana, e que o objetivo dessas escolas era fornecer às crianças, alimentação completa, uma segunda professora, esporte, lazer, material escolar e assistência médica e dentária. Destaca que 50% dos alunos, depois de múltiplas repetências, saíam da escola semianalfabetas, e ele imputava esse fenômeno à falta de saúde e alimentação adequadas, bem como ao pouco tempo de permanência na escola. Exaltava que, nos CIEPs, o índice de aprovação era de cerca de 90%, o que justificaria, inclusive economicamente, a existência dessas escolas.

Ribeiro (1986), em defesa da ampliação da jornada escolar dos alunos, por meio da criação dos Cieps, traça um panorama das mazelas da educação brasileira e denuncia o elevado número de analfabetos existentes no país, analfabetos estes, em muitos casos, segundo ele, produzidos pela própria escola. Chama a atenção para o fato de que, apesar do grande crescimento quantitativo obtido pelo sistema educacional, de 1950 até a década de 1980, de seis para trinta milhões de alunos matriculados, o que se produziu, de fato, foi uma escola de mentira, desonesta, incapaz de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população.

O fracasso da educação brasileira, de acordo com Ribeiro (1986), não reside na falta de escolas, nem no acesso a ela e sim no descaso da elite para com o povo e “na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança” (p. 13). Enfatiza, também, que a pobreza e a fome promovem o desenvolvimento inadequado da criança, desviando sua mente para a luta pela sobrevivência, relegando a escola a segundo plano, o que não ocorre com o filho do rico, que tem todas as condições, inclusive de ampliação do tempo de estudos, de ter sucesso na escola, e ademais, denuncia que a escola estava constituída para atender aos filhos da elite e

---

<sup>8</sup>Leonel de Moura Brizola foi governador do Estado do Rio de Janeiro de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994.

excluir os filhos do povo, ou seja, uma escola antipopular, um sistema educacional que não educava.

Os Cieps eram uma faceta importante de um conjunto de metas do Programa Especial de Educação, no Rio de Janeiro. Entre elas, a expansão da rede pública de ensino, de modo a extinguir o terceiro turno das escolas e oferecer pelo menos cinco horas aulas diárias a todas as crianças. Outra meta era instituir gradativamente uma rede de Cieps, e instalá-los nas áreas mais pobres. Cada um deles seria composto de um edifício principal, com três andares e de salas de aula e estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médico e odontológico. Um segundo edifício abarcaria o ginásio, que funcionaria também como auditório e os banheiros, e em outro, em formato octogonal, a biblioteca pública, que atenderia também à comunidade do entorno e, sobre ela, um espaço para abrigar alunos residentes, escolhidos entre crianças abandonadas em risco de delinquir (RIBEIRO, 1986).

Os CIEPS atendiam, em média, a mil crianças, das 8h00 às 17h00, crianças estas, que recebiam além das aulas, da recreação e da ginástica, três refeições e um banho diário. À noite atendia adolescentes de 14 a 20 anos, que eram analfabetos ou semianalfabetos (RIBEIRO, 1986).

Os CIEPS exerciam adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos, numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade. Ribeiro (1986) afirma, também, que as ações pedagógicas no CIEP, partiam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho dos professores se complementassem e que todos os que atuavam na escola fossem agentes educadores. Um dos pilares da proposta pedagógica do CIEP era o respeito ao universo cultural dos estudantes, partindo da premissa que o aluno traz consigo saberes da vida, informais, que precisam ser articulados com os saberes formais, de modo que o mesmo se sinta valorizado e à vontade para se expressar.

Ribeiro diz, ainda, que “respeitando as linguagens regionais e a fala coloquial, estimulando as crianças a compreenderem e a questionarem a realidade que as cerca, os professores, num projeto integrado, poderiam desenvolver uma ação educativa que ultrapassaria os muros da escola” (p. 48).

O CIEP buscava resgatar o papel político e social da escola, numa perspectiva de proximidade e estreitamento de laços com a comunidade. Os pais eram convidados pela escola a discutir a educação dos filhos com os professores, e estes eram estimulados a conhecer a realidade de seus alunos através de visitas à comunidade. As atividades lúdicas e culturais eram valorizadas, numa promoção do prazer de aprender. A brincadeira, assegurava o educador, era vista como instrumento para sincronizar de forma harmônica os processos do

corpo com o próprio ser da criança, além de avançar para novas etapas de compreensão do mundo.

A pretensão do CIEP era ser “um grande curso de alfabetização, da 1ª à 8ª série” (p. 49). As classes de alfabetização e a 5ª série eram tidas como experimentais e recebiam materiais específicos e orientação pedagógica intensiva. Esse caráter experimental se estenderia gradativamente às demais séries. Essa atuação prioritária, com a utilização de metodologia centrada no aluno e que se propunha a integrar todas as atividades, impulsionaria os alunos, positivamente, melhorando os índices de aprovação e diminuindo a evasão.

A proposta pedagógica do CIEP buscava oferecer aos discentes, um tratamento diferenciado, de acordo com as suas necessidades. As turmas de alfabetização eram agrupadas em três categorias: “novos, repetentes e renitentes - aqueles que freqüentam pela terceira vez, no mínimo, classes de alfabetização” - (p. 50). As turmas dos dois primeiros grupos não tinham mais que vinte e cinco alunos, já as do terceiro grupo tinham no máximo vinte alunos, que eram divididos em subgrupos de dez crianças, para as atividades diárias de reforço.

Os alunos renitentes eram alvo de atenção especial no CIEP, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. Valorizavam-se os conhecimentos que traziam de fora da escola. Ribeiro questionava a razão dos alunos conseguirem executar operações matemáticas no cotidiano, mas não aprenderem a matemática da escola. Era o caso de encontrar “o jeito certo de conduzi-lo no processo de alfabetização” (p. 51).

Material atraente era tido como mecanismo de incentivo à leitura. Especialmente para estes alunos renitentes, os esportes e as artes eram tidos como fundamental em seu processo de desenvolvimento. “As atividades de expressão artística realçam o pensamento divergente que precisa encontrar seu valor e sua aplicabilidade na proposta educacional dos CIEPS” (p. 51).

A atenção às classes de alfabetização também se manifestava no material didático. Havia material específico para os novos, repetentes e renitentes. Ele servia ao mesmo tempo como recurso autoinstrutivo para o professor, e material de apoio para os alunos. O material vinha em blocos, com instruções para o docente e exercícios para os alunos, além de cartazes com obras de artistas importantes e um jogo de figurinhas, que apresentava figuras, números, palavras e letras<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>A descrição completa de como as atividades estavam organizadas podem ser encontradas em: RIBEIRO, D. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1985, pp. 53 a 55.

A função da escola é, aceitando os variados desempenhos, ajudar a criança a enriquecê-los. É essencial que a criança seja ouvida, que a sua experiência de vida seja valorizada e que todo seu conhecimento extra escola seja levado em consideração. Através do vocabulário do seu mundo, de suas vivências, de estruturas lingüísticas familiares, chega-se às frases onde a criança vai começar a descobrir as diferenças entre língua oral e língua escrita. Participando de muitas conversas, muitas histórias, muitos jogos, a criança compreende deste outro código, sendo sujeito do próprio processo de aprendizagem (RIBEIRO, 1986, p. 63).

Ribeiro admoestava “que o trabalho do professor é caminhar com a criança, respeitando seu tempo, sem desprezar suas dificuldades e possíveis erros. Todo material apresentado por ela deve ser considerado e aproveitado” (p. 63). Desta forma, segundo ele, haveria o fortalecimento da autoestima do aluno e a concretização do trabalho.

A interdisciplinaridade e a valorização da experiência de vida do aluno deveriam sempre ser alvo de atenção. “A escola deve ser vivida como um todo e não fracionada em compartimentos estanques. Todas as áreas do conhecimento devem ser vivenciadas a partir das mesmas diretrizes que levam a criança a se alfabetizar. (p. 63). A escola deve ter como objetivo, a conquista da liberdade por cada aluno.

Em sua análise dos problemas brasileiros, Ribeiro (2015) compara as escolas brasileiras com a de alguns outros países. Chama a atenção para o Uruguai, que desde 1850 oferecia escolas de dia inteiro, assim como acontecia na Argentina e no Chile. Nas escolas desses países as crianças ficavam oito horas diárias. O educador enfatiza que assim como as crianças dos outros países, as brasileiras não poderiam aprender em escolas de três ou quatro turnos, que ofereciam duas e meia ou três horas de aula no dia. O educador classifica essa situação como perversidade contra o povo.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desenvolveram projetos educacionais que iam além do aumento da jornada escolar. Esse aumento, porém, era condição para se garantir a formação integral dos jovens em todos os aspectos e campos do conhecimento. Projetaram escolas cuja arquitetura tivesse espaços significativos para a socialização, a construção do conhecimento, o trabalho coletivo e que permitisse a aproximação da comunidade local. (MOLL, 2012).

Paulo Freire, já em 1959, também traz à tona o conceito de educação integral e integradora e o faz se reportando a Anísio Teixeira.

Não será essa escola de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano, com professores mal preparados, devido mesmo às deficiências das escolas normais, escola perdida, toda ela, ou quase toda, no

nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas, feitos às vezes até revelando certas intimidades com problemas locais e regionais mas, cedo, “verbalizados”, transformados assim em noções que se ditam e se impõem ao educando, que irá integrar esse educando academizado com as realidades, agora, desgraçadamente, nocionalizada. Escola que, diminuída em seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que Anísio Teixeira, chama de “concepção mágica ou mística da escola”. Não será com essa escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de nossa democratização e de nosso desenvolvimento. (FREIRE, 1959, p. 94).

Percebe-se, diante da crítica realizada por Paulo Freire, a preocupação deste quanto à necessidade da escola se reinventar, a fim de preparar o aluno para a vida, e, ainda, em relação à importância do aumento do tempo de permanência na escola, bem como, de condições estruturais adequadas. É impossível pensar a escola, sem pensar em como o tempo será utilizado, de modo a não “botar a perder o tempo de a criança conhecer” (FREIRE, 1991, p. 46), evidenciando a necessidade de sintonia entre a escola em tempo integral e a educação integral.

Para pensar a escola e as suas possibilidades, precisamos repensar qual é a função da mesma. Sacristán e Gómez (2000) discutem a questão das funções social e educativa da escola. Em relação à função social, destacam que nos primórdios da humanidade, a transmissão de conhecimento ou o processo educativo e formativo, se dava de geração para geração, de forma não sistematizada, no seio da família e da comunidade próxima. Com o desenvolvimento dos grupos humanos e aumento da população, essa socialização direta, torna-se insuficiente. Surge, então, a necessidade de se criarem outros mecanismos para educar, entre eles a escola, que passa a ter a função de introduzir nas novas gerações, as concepções, os conhecimentos e as ideias exigidas pela sociedade adulta e pelo mundo do trabalho, além de formar disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento ajustadas aos postos de trabalho e inserção na vida pública.

A escola, cuja função social seria a de educar, tornou-se, como destacam Sacristán e Gómez (2000), o veículo de doutrinação e adestramento, legitimando o status quo marcado pela desigualdade, pelas contradições e pela reprodução da arbitrariedade cultural dominante, e se tornou incapaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos dado à sua estrutura homogênea, que desconsidera a diversidade existente no espaço escolar.

No tocante à função educativa da escola, analisam que esta transcende a função reprodutora do processo de socialização, uma vez que ao se valer do conhecimento público, filosófico, científico, artístico, cultural e outros, para supostamente garantir o

desenvolvimento dos alunos, forçosamente faz com que os atores presentes na escola questionem o papel da mesma. Sintetizam a função educativa em dois eixos:

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade, e provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela (SACRISTAN E GOMES, 2000, p. 22).

Essa escola corrompida em sua função, longe de ser formadora, muito menos de formar integralmente, questionada por Paulo Freire, Darcy Ribeiro e por Sacristan e Gomes, também é criticada por Teixeira (2007) que denuncia o arcaísmo da escola brasileira da década de 50 e critica a metodologia marcada “pela exposição oral e reprodução verbal de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples compreensão, as quais dominam em boa parte a escola primária e esmagadoramente, a escola média” (TEIXEIRA, 2007. p. 50). Esta metodologia, segundo o educador, poderia funcionar na Idade Média, já que nessas aulas os alunos ouvem, tomam nota e fazem exames para mostrar o que sabem, numa aplicação do conhecimento, desprovido de qualquer significado.

Freire (1959, p. 92) ensina que é possível uma escola diferente, uma escola com atividades diversificadas, que não escravize os alunos e professores com “programas rígidos e nocionalizados” e que promova nos jovens a capacidade de aprender a aprender, a enfrentar dificuldades e a se identificar com a realidade, a ter autonomia.

### **2.3 Educação Integral: legislação**

Na perspectiva das propostas de Anísio Teixeira, trinta anos depois, teremos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 227, o apontamento da educação como meio de desenvolvimento integral da pessoa. No artigo 205, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade, já o artigo 227 afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação. Se há vários agentes responsáveis pela educação das crianças, a formação deles vai além dos muros da escola, deve ser compartilhada em tempos e espaços diferentes (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado, em 1990, em seus artigos 53 e 59, também remete à política de educação para a formação integral dos educandos. O artigo 53 diz: “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”. O artigo 59 preconiza: “Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. O pleno desenvolvimento dos jovens, e o acesso a atividades culturais pressupõem o uso de outros espaços de formação e mais tempo, além das quatro ou cinco horas da escola de turno (BRASIL, 1990).

A Educação Integral em tempo integral é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que apresenta artigos nesse sentido. O artigo 2º. define a educação como “dever da família e do Estado”, cuja finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o artigo 34 § 2º estabelece que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2010, na meta II, previa um modelo de educação em turno integral para o Ensino Fundamental, com o intuito de universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. As escolas de tempo integral previstas no Plano deveriam ser destinadas especialmente às crianças de família com baixa renda e ter uma jornada escolar de sete horas diárias (BRASIL, 2001).

Propostas para melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil são apontadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2007. Dentre as ações propostas destaca-se o Programa Mais Educação, instituído através da Portaria Ministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7083/10, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país atuando como um indutor de políticas públicas nesse sentido (BRASIL, 2007).

Inicialmente, o programa Mais Educação busca mapear as experiências de educação em tempo integral em andamento pelo país afora, bem como debater a participação de diferentes setores da sociedade nesse processo e, ainda, a reorganização dos espaços das escolas, na perspectiva apontada por Teixeira (2007) de que estes espaços transcendem as escolas e salas de aulas abarcando um conjunto de locais, nos quais os alunos desenvolverão as mais variadas atividades.

Moll (2012) nos lembra que uma das premissas básicas do Programa Mais Educação é a ampliação da jornada escolar, com a preocupação em não se oferecer “mais do mesmo”, de modo que esse tempo a mais, expresse de fato, uma educação integral. O programa, além de recursos específicos (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE), estabelece dez macros campos, com atividades a serem escolhidas e desenvolvidas pelas escolas. São eles:



**Quadro 2 - Macro campos do Programa Mais Educação utilizados até o ano de 2016**

	Macro campo
01	Acompanhamento Pedagógico
02	Educação Ambiental
03	Esporte e Lazer
04	Direitos Humanos e Cidadania
05	Cultura e artes
06	Cultura Digital
07	Prevenção e promoção da saúde
08	Comunicação e uso de mídias
09	Investigação no campo das ciências da natureza
10	Educação econômica

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações Portaria Ministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7083/10**

A partir de 2017, o Programa Mais Educação entra em uma nova fase. Segundo o Ministério da Educação (MEC), as escolas participantes de 2008 a 2011 apresentaram redução no desempenho em Matemática e nenhuma melhoria em Língua Portuguesa, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental, na Prova Brasil, o que justificaria o novo modelo. O Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

Neste mesmo ano, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, na tentativa de impulsionar a melhoria do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. O Programa tem por finalidade contribuir com os seguintes aspectos:

**Quadro 3 – Finalidade do Programa Novo Mais Educação**

1.	Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.
2.	Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar.
3.	Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais.
4.	Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

**Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações da Portaria MEC nº 1.144/2016 e da Resolução FNDE nº 5/2016.**

O Programa Novo Mais Educação está sendo implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC. Segue abaixo, um quadro com as principais alterações, em relação ao Programa original:

**Quadro 4 - Principais alterações do Programa Mais Educação a partir de 2017**

<b>MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)</b>	<b>NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)</b>
<p><b>Objetivo:</b> Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contra turno</p>	<p><b>Objetivo:</b> Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada, com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contra turno</p>
<p><b>Como funcionava:</b> A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina), com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.</p>	<p><b>Como está funcionando:</b> Há duas opções de carga horária: cinco ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola, nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo</p>
<p><b>Adesão:</b> As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.</p>	<p><b>Adesão:</b> As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa, pelo módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec). A carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.</p>
<p><b>Recursos:</b> Podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores: - 160 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240 reais para as rurais; - 80 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e</p>	<p><b>Recursos:</b> Podem ser empregados nos mesmos itens que o modelo anterior (veja à esquerda). No entanto, os recursos são correspondentes ao período de oito meses e têm como referencial: - 150 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 horas, 80 reais para as que aderirem à carga horária complementar de cinco horas e 80 reais para as atividades de livre escolha; - 15 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e</p>

<p>120 reais para as rurais. - 10 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola.</p>	<p>rurais que implementarem carga horária complementar de 15 horas e 5 reais para as que implementarem cinco horas; - Para as escolas rurais, o valor por turma será 50% maior do que o definido para as urbanas.</p>
<p><b>Crítérios de participação</b> Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.</p>	<p><b>Crítério de participação</b> Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.</p>
<p><b>Quem aplicava as atividades:</b> Monitores que eram, preferencialmente, estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários. Não era recomendada a atuação de professores da própria escola, quando isso significasse ressarcimento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).</p>	<p><b>Quem aplicava as atividades:</b> O trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. Todos são voluntários. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades.</p>

Fonte: Revista Gestão Escolar, em artigo publicado no dia 01 de fevereiro de 2017.

Quando se compara os dois programas, o Novo Mais Educação apresenta um enfoque mais voltado para atividades de reforço escolar, se distanciando daquilo que se concebe por educação integral, que é colaborar para a formação integral do aluno.

Apesar do antigo Mais Educação contar apenas com uma atividade de acompanhamento pedagógico, oferecia nove outros macro campos de livre escolha da escola. No novo formato, apenas a opção de 15 horas de carga horária oferece essas, além do reforço, se limitando a três áreas: artes, cultura, esporte e lazer. O novo modelo se restringe a áreas mais tradicionais de educação, limitando o incentivo à ampliação da aprendizagem e experimentação (SEMIS, 2017).

O programa Mais Educação apresenta ainda, nas duas versões, problemas relacionados à disponibilidade de mão de obra para a execução das oficinas. O programa tem contribuído para a precarização do trabalho dos profissionais envolvidos, uma vez que o valor oferecido como ajuda de custo é muito baixo, como podemos constatar no quadro quatro, apresentado nessa dissertação. A experiência nos mostra que muitos dos que se interessam pelo trabalho são estagiários ou pessoas da comunidade, nem sempre preparados para o desenvolvimento das atividades e articulação dos projetos. Somado a isso, temos o fato destes profissionais muitas vezes atuarem de forma desarticulada com os demais profissionais da escola, distantes daquilo que é previsto no projeto pedagógico das unidades escolares, muitas vezes, em função da falta de apoio ou orientação por parte das próprias equipes escolares. O modelo não favorece um trabalho conjunto, na perspectiva de formar integralmente os estudantes envolvidos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado, também, no ano de 2007 e tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creche, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação, vindas da União. Em 1º de julho de 2010, foi aprovada a portaria nº 873, prevendo financiamento para a implantação da educação integral.

O Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024, em sua meta seis, estabelece o oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica, e apresenta nove estratégias para a sua consecução, entre elas, garantir sete ou mais horas diárias de aulas ao alunado durante o ano letivo; atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa; dotar essas escolas de completa infraestrutura, para que possam levar adiante o programa, assim como produzir os materiais didáticos necessários para a educação em tempo integral; buscar a articulação dessas escolas com instituições que permitam o crescimento intelectual do alunado, tais como: bibliotecas, museus, centros comunitários, parques, teatros etc.; estender, no que couber, a escola de tempo integral à zona rural.

Destacamos nas estratégias apresentadas, o estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados, para garantia dos recursos necessários à reestruturação física das escolas, de modo que os espaços sejam adequados para receber os alunos; a articulação da escola com outros setores do poder público e também entidades privadas, para se atender a

demandas relacionadas, como por exemplo, a questões de saúde, de assistência à família; de atenção com aqueles que necessitam de educação especial; o respeito às especificidades das diferentes comunidades e a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, que deve ser, de acordo com o Plano, de no mínimo de sete horas.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415, que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Um dos objetivos da lei é o fomento, por meio do MEC, de estratégias de apoio visando a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, visando sua formação integral. Outro fator muito importante a ser considerado é a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE), que já abordamos anteriormente. Neste contexto, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral, apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEE), que participarem do programa conforme os critérios definidos na Portaria nº 727, de 13 junho de 2017.

Os recursos transferidos para apoio ao EMTI devem ser utilizados pelas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, exclusivamente em despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Conforme a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução FNDE nº 7/2016, os recursos do EMTI podem ser utilizados nas seguintes despesas para a manutenção das escolas de ensino médio integral participantes (incisos I, II, III, V e VIII do art. 70 da LDB):

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V - realização de atividades-meio, necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;  
VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

A portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu as novas diretrizes, os novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI determinando que, a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral tenham por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio. Em seu Art. 2º, estabeleceu que o EMTI tem como objetivo geral, apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral, nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE, que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

A portaria estabeleceu, ainda, os critérios de elegibilidade para as escolas interessadas em participar do programa. O artigo 6º, parágrafo 2º determina que um dos critérios é que a escola apresente “alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola”. Destacamos aqui, a concepção de educação integral presente no Programa, de cunho assistencialista, numa visão de que a escola de tempo integral é para os desprivilegiados, para os filhos dos pobres, como se a educação integral não fosse um direito de todos (BRASIL, 2017).

Uma vez apresentado como o poder público, através de legislações e políticas públicas aborda a questão da educação integral é mister ressaltar, que não basta criar leis e políticas, essas precisam corresponder àquilo que a população necessita e é preciso, ainda, que haja vontade política para tornar a educação, prioridade nacional. Antes de tudo, como nos diz Baldança (2015) é necessário redimensionar e repensar os recursos para além de ações pontuais, fragmentadas e descontínuas, planejar pensando na totalidade do sistema educacional, onde a instrução e a formação sejam concebidas na perspectiva de uma educação integral que corresponda a uma formação de qualidade para os nossos educandos. Como veremos no próximo capítulo, é primordial se pensar e entender, qual é a concepção de educação integral que buscamos, se pretendemos, efetivamente, formar integralmente as futuras gerações.

### **CAPÍTULO 3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA.**

A mim me interessa [...] deixar claro, ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador - educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. (FREIRE, 1991, p. 46).

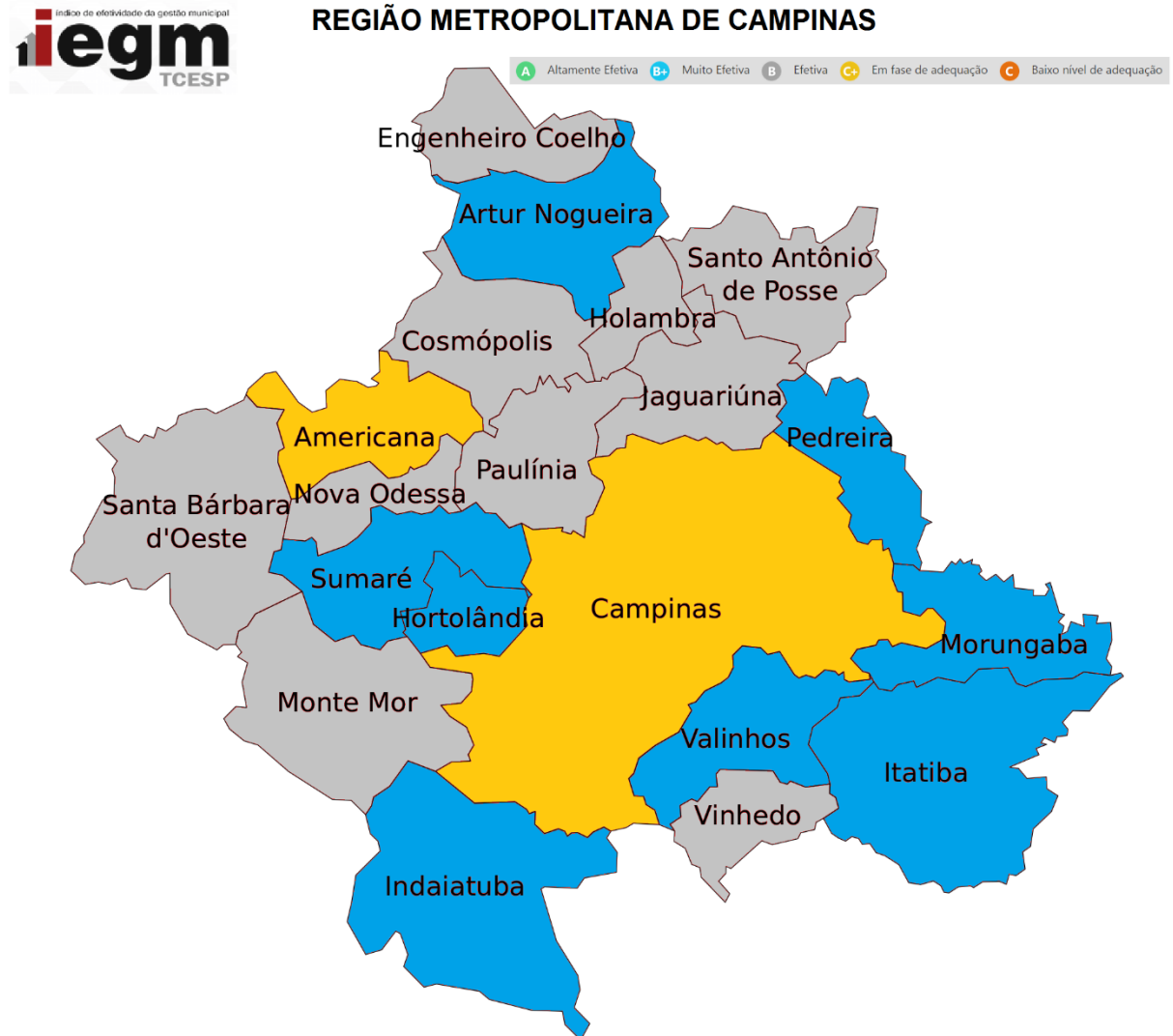
Como vimos, no segundo capítulo, a Educação Integral tem sido contemplada na legislação educacional brasileira e nas discussões de muitos educadores importantes, e desde a década de 40, vêm surgindo várias iniciativas com o objetivo de estender o tempo de permanência dos alunos nas escolas, num movimento de ressignificação do tempo de a criança conhecer e desta forma, proporcionar uma formação integral, porém, esses movimentos não foram contínuos em termos de políticas públicas.

A iniciativa de implantação da concepção de educação integral no município de Campinas é o mote do terceiro capítulo, aqui, se comparou os diferentes momentos dessa política pública no referido município, e o fizemos analisando dois documentos: o *Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando a produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas* (2013), construído por uma equipe designada para esse fim, e o *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma proposta em construção no município de Campinas* (2014), elaborado pela SME, a partir do referido relatório.

Além da análise dos documentos, nos valem, ainda, dos relatos dos atores envolvidos no processo, que nos forneceram suas impressões sobre a implantação do projeto de educação integral na rede municipal de ensino campineira e, nos ajudaram no esclarecimento e entendimento de questões que não ficam claras na transição dos dois documentos, ou seja, no momento em que as propostas do Relatório da Comissão se transformaram no Projeto Piloto. Esses atores foram identificados, no texto, com pseudônimos.

### 3.1 A cidade de Campinas e sua região metropolitana

Imagem 4. Mapa da Região Metropolitana de Campinas



Fonte: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo

Elaboração: OMI/AGEMCAMP

Fonte: Google Imagem

A cidade de Campinas, localizada no interior do Estado de São Paulo, a cerca de 100 km da capital, é o principal município da Região Metropolitana de Campinas (RMC) criada no ano de 2000 e que é integrada por 20 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. É a segunda maior região metropolitana do Estado de São Paulo, em população, com mais de 3,1 milhões de habitantes, de acordo com



estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e gerou 8,5% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, em 2014 (IBGE, 2017).

Nos últimos anos, a região vem ocupando e consolidando, importante posição econômica nos níveis estadual e nacional, pois, contígua à Região Metropolitana de São Paulo, a RMC comporta um parque industrial moderno, diversificado e composto por segmentos setoriais complementares, além de possuir uma estrutura agrícola e agroindustrial bastante significativa e, ainda, desempenha atividades terciárias de expressiva especialização. A região se destaca, principalmente, pela presença de centros inovadores no campo das pesquisas científicas e tecnológicas, e neste contexto, Campinas figura como um dos maiores centros tecnológicos do mundo sendo considerada a versão latino-americana do Vale do Silício, e, ainda, um dos dois núcleos de tecnologia de ponta, localizados em todo o Hemisfério Sul. A instalação do Aeroporto de Viracopos, o segundo maior do país em transporte de carga, o qual, em 2015, foi a maior porta de entrada de mercadorias importadas, também, auxilia no status positivo da região.

Mais de 2.000 estabelecimentos de ensino, voltados à educação básica<sup>10</sup> estão presentes na RMC e segundo dados, do ano de 2016, são distribuídos da seguinte forma: 38% na educação infantil; 44% no ensino fundamental e 18% no ensino médio. De todos os alunos, 113 mil crianças estavam matriculadas na educação infantil, dos quais 77% em escolas públicas e 23% em escolas privadas; 386 mil estudantes estavam matriculados no ensino fundamental, sendo 84% em escolas públicas e 16% em unidades privadas e 119 mil jovens estavam matriculados no ensino médio, sendo 85% em instituições de ensino públicas e 15%, em particulares (EMBRAPA, 2016).

Na RMC, mais especificamente, em Campinas, temos ainda importantes centros de educação superior, públicos e privados, entre eles a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), considerada a melhor Universidade da América Latina e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), eleita entre as cinco melhores do Estado de São Paulo, que influenciam toda a região. Somente a Unicamp, em 2012, contava com mais de 1700 docentes, sendo 98% deles, doutores. A instituição conta com mais de 60 cursos de graduação e mantém, anualmente, cerca de 20 mil alunos matriculados.

---

<sup>10</sup>O documento consultado, o Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas – 2016, não apresenta dados relacionados à quantidade de escolas de educação integral na região. Também não encontramos tais dados em outras fontes pesquisadas.

A RMC possui, também, um Comitê Metropolitano de Educação Integral, de caráter consultivo, fiscalizador e mobilizador criado por meio da Resolução SME 09/2012, de 28 de junho de 2012, e agrega hoje 12 municípios: Campinas, Capivari, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Valinhos, Vinhedo, Sumaré e Campo Limpo Paulista (este último é membro como convidado especial, pelo fato de não fazer parte da RMC e nem da região administrativa de Campinas). O grupo surgiu quando Vinhedo, Hortolândia e Itatiba solicitaram participar do Comitê Municipal do Programa Mais Educação do município de Campinas, que havia sido criado por meio da Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010, que passou a ser referência para as cidades da região, devido à visibilidade das ações desenvolvidas e sua efetiva atuação.

O objetivo principal do Comitê é a implementação da gestão colegiada em rede, e, a ele compete identificar e analisar as questões envolvendo a operacionalização da Educação Integral e/ou do Programa Mais Educação nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Educação de Campinas/SP e demais cidades participantes, da RMC, assessorando a Coordenação Central do Programa e sendo um agente facilitador da interface entre o MEC/SECAD, a SME/Coordenação do Programa, e as gestões educacionais e Conselhos de Escola, Entidades, Organizações Governamentais (OGs) e Organizações Não Governamentais (ONGs) parceiras, e as comunidades.

O Comitê é formado por representantes do poder executivo municipal, professores articuladores dos municípios participantes, além de gestores, educadores sociais, alunos e pais de alunos das escolas que fazem parte do Programa Mais Educação, membros da Coordenação do Programa de Educação Integral/Mais Educação, representantes do Conselho Municipal de Educação dos municípios participantes, membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

**Imagem 5 - Mapa do Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas**



Fonte: Google Imagem

As características da região trazem uma politização aos profissionais da rede educacional, que não se encontra, em nenhum outro lugar, visto que, a atuação das várias universidades se reflete na formação continuada e, conseqüentemente, nas concepções de educação dos profissionais das redes educacionais, que certamente influenciaram na elaboração do Projeto de Educação Integral do município de Campinas e no desenvolvimento do mesmo, com reflexos em toda a RMC.

Campinas possuía, no ano de 2016, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 1.173.370 habitantes, e contava, conforme dados encontrados no site oficial da Prefeitura Municipal, no ano de 2017, com uma rede de duzentas e quarenta e oito escolas de ensino infantil e fundamental, na Rede Municipal de Ensino, das quais, cinco ofereciam educação integral em tempo integral, sendo que, duas delas iniciaram suas atividades nessa nova concepção de educação, a partir de 2014, na condição de escolas pilotos, as quais são: a EEI Professor Zeferino Vaz e a EEI Padre Francisco Silva. No ano de 2015, mais três escolas da Rede Municipal passaram a oferecer a modalidade de educação em tempo integral. São elas: a EEI Raul Pila, a EEI João Alves dos Santos, que atendem alunos do 1º ao 9º ano e a EEI Padre Avelino Canaza, com público do 1º ao 5º ano, totalizando, assim, cinco unidades de educação integral na RMEC, o que representa cerca de, apenas, 2% da rede.

Nesse contexto, verificou-se uma melhora nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), quando se comparam os números da própria rede de 2007 a 2015, sendo superior ao desempenho do Brasil, como um todo, mas, inferior quando comparada aos índices das escolas estaduais de São Paulo, como demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 5 - Comparativa dos índices do IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica)**

5º. ano de ensino fundamental / 9º. ano de ensino fundamental						
	Brasil		São Paulo		Campinas	
	5º. Ano	9º. Ano	5º ano	9º. Ano	5º. Ano	9º. Ano
2007	4.2	3.8	4.7	4.0	4.7	4.1
2009	4.6	4.0	5.4	4.3	4.7	4.5
2011	5.0	4.1	5.4	4.3	5.2	4.2
2013	5.2	4.2	5.7	4.4	5.6	4.2
2015	5.5	4.5	6.4	4.7	5.7	4.7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

### 3.2 Uma proposta de educação integral para o município de Campinas

O município de Campinas inicia seus esforços no que concerne à implantação da educação integral, no ano de 2011. De acordo com o documento, do ano de 2014, intitulado: *Projeto Piloto para a escola de Educação Integral: Uma proposta em construção no município de Campinas*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas e publicado no Diário Oficial do Município de Campinas, de 10 de março de 2014, pp. 5-9, do qual, apresentaremos, ao longo do trabalho, alguns recortes, o município, por meio da estratégia de implementação do Programa *Mais Educação*, em todas as escolas de ensino fundamental da RMEC, elaborava, uma forma de organização do tempo e do currículo, na perspectiva de uma educação que ampliasse significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas dos estudantes.

Paralelamente a esse movimento, algumas escolas da RMEC desenvolviam um debate interno sobre a melhor forma de oferecer educação integral a seus alunos e, uma dessas escolas, a EMEF Professor Zeferino Vaz sinalizou, à SME, por ocasião do seu planejamento pedagógico de 2012, a intenção de se tornar uma unidade de educação integral e, durante aquele ano, sistematizou e apresentou sua proposta. No início de 2013, a SME, por sua vez, instituiu o debate e a construção da sua proposta de escola e educação integral em tempo integral, para a RMEC.

A SME definiu inicialmente duas unidades, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Professor Zeferino Vaz e Padre Francisco Silva, conforme Comunicado SME/DEPE nº 02, de 07 de março de 2013, para a implementação do projeto de Escola de Educação Integral, no município de Campinas, a partir ano de 2014.

O próximo passo foi dado por meio do Comunicado SME/DEPE N° 05/2013, publicado no Diário Oficial de 02 de abril de 2013, que estabelecia a constituição de uma Comissão de Estudos objetivando à produção de subsídios para a implementação da Escola de Educação Integral, constituída por profissionais da educação de diferentes segmentos e instâncias da Secretaria Municipal de Educação. A referida comissão teve a seguinte composição:

- Um representante da Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB).
- Um representante da Coordenação do Programa Mais Educação.
- Supervisor educacional de cada unidade escolar envolvida.
- Coordenador pedagógico de cada unidade escolar envolvida.
- Diretor educacional/vice-diretor das unidades educacionais envolvidas.
- Orientador pedagógico de cada unidade escolar envolvida.
- Um docente de cada unidade educacional envolvida.

A Comissão de Estudos deveria sistematizar seu parecer, em relatório final, a ser entregue ao Departamento Pedagógico (DEPE), até 01 de agosto de 2013. Os nomes dos membros da comissão foram publicados, no Diário Oficial de 18 de julho de 2013, e estes tinham a incumbência de reunir-se, semanalmente, para ouvir os diferentes segmentos envolvidos. Nesta publicação, foram incluídos outros membros, que não haviam sido contemplados na composição anterior, a saber:

- Representantes do Conselho de Escola
- Representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA)<sup>11</sup>, das unidades escolares envolvidas
- Um representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas

Apesar da formalização dos nomes dos membros da comissão ter se dado, como vimos, em 18 de junho de 2013, o *Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando a produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de*

---

<sup>11</sup>A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é o colegiado responsável pelo processo de Avaliação Interna, em cada uma das Unidades Municipais de Ensino Fundamental do município de Campinas. As CPAs foram instituídas pela Resolução SME n° 05 de 2008.

*Ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2013), que, doravante, chamaremos de Relatório da Comissão, sistematizado a partir dos resultados das discussões e estudos promovidos, informa que esta Comissão iniciou seus trabalhos, em 14 de maio de 2013, estabelecendo, como princípio norteador, a construção coletiva de estudos e propostas, envolvendo nas discussões todos os segmentos das comunidades escolares nas quais a proposta de Educação Integral seria inicialmente implantada.

### 3.3 O trabalho da Comissão de Estudos

O Relatório da Comissão informa que, na primeira reunião dos comissionistas, definiu-se a organização dos trabalhos necessários ao cumprimento de suas incumbências. A metodologia de trabalho adotada estabeleceu a seguinte dinâmica:

1. Elaboração de minuta para a regulamentação e criação do Projeto Piloto da Escola de Educação e Tempo Integral, na EMEF Professor Zeferino Vaz e na EMEF “Padre Francisco Silva”, para permitir se pensar em condições diferenciadas de jornada e matrizes curriculares para essas escolas.
2. Levantamento da concepção da Escola de Educação e Tempo Integral definindo alguns princípios fundamentais que norteariam as discussões sobre a organização dos tempos, espaços, matrizes curriculares e jornadas, com a participação das suas equipes pedagógicas, administrativas e comunidades.
3. Socialização das discussões realizadas na comissão, com as comunidades escolares e vice-versa.
4. Viabilização de momentos de estudos, às equipes, sobre o tema, com o apoio do Departamento Pedagógico, para aprofundamento das propostas elaboradas.
5. Elaboração de relatório parcial (CAMPINAS, 2013, p.5).

Na primeira parte do Relatório da Comissão, intitulada *Educação Integral em Tempo Integral: Uma proposta de construção no município de Campinas* (2013, p. 7) defende-se que uma proposta de educação integral pressupõe um projeto pedagógico que contemple suas especificidades, em termos de matriz curricular adequada, jornada de seus educadores, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela resultará dessas condições de partida e daquilo que for desenvolvido em cada rede educacional e escola, com a participação dos diferentes agentes que compõem esse universo, que podem e devem contribuir para a ampliação dos espaços e tempos de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens (CAMPINAS, 2013).

A comissão propôs, ainda, que ocorresse a intensificação dos processos de territorialização das políticas sociais articuladas, a partir dos espaços escolares, por meio do

diálogo entre os governos e as comunidades locais, para que se estabelecesse um desenho de educação integral que respondesse às necessidades de formação dos discentes. Destacou, ainda, que o diálogo sobre Educação Integral perpassasse pelas variáveis **tempo**, no que diz respeito à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, quando se pensa nos territórios nos quais cada escola está situada. A comissão também chamou a atenção para estudos que associam a qualidade do ensino às questões relacionadas aos tempos e espaços educativos, apontando para as controvérsias quanto ao aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, que, dependendo da abordagem, pode significar mais qualidade na educação, ou apenas a duplicação daquilo que já é oferecido, o que não atende aos objetivos em termos de formação integral (CAMPINAS, 2013).

Em seu relatório, a Comissão argumentou também que a instituição do debate para a construção da proposta da educação integral representava o convite para a criação de mecanismos que assegurassem aos alunos o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática de leitura, à crítica e, ainda, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Seria a oportunidade de proporcionar uma formação que reconheça a importância do respeito à diversidade e aos direitos humanos, bem como incentivadora da educação ambiental, assim, propôs-se que a extensão do tempo, enquanto quantidade, deveria ser acompanhada por uma intensidade do tempo, no sentido de qualidade, nas atividades inerentes à ampliação da jornada escolar. A comissão, por fim, apontou os prováveis desafios que seriam enfrentados no processo, a saber:

#### **Quadro 5 - Desafios da implementação da escola de educação integral**

1	Consolidar a Escola de um período, um turno na Rede Municipal de Ensino de Campinas.
2	Superar a ideia de ser um Projeto para ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, no qual são oferecidas oficinas e atividades recreativas para evitar que as crianças fiquem soltas pelas ruas e desocupadas.
3	Garantir a gestão democrática, participativa e cooperativa na implementação da EETI (Escola de Educação e Tempo Integral) e na organização de todo o processo educativo.
4	Potencializar e fortalecer o trabalho coletivo, de todos os profissionais e alunos oferecendo possibilidades diferenciadas de estudo, planejamento e avaliação do trabalho a ser construído e aprimorado na EETI.
5	Superar e recriar projetos, aulas, estratégias e formas de avaliações dos alunos, através do fortalecimento do planejamento do trabalho coletivo dos profissionais das escolas, e de uma política de formação continuada no trabalho para a EETI.
6	Desafio de ir além de inserir novos conteúdos na escola, de elevar a qualidade das relações profissionais e do trabalho coletivo, de melhorar a qualidade na intervenção nos espaços e tempos educativos, vivenciados na escola e fora dela.
7	Repensar, transformar nossas práticas diárias e modificar a rotina de trabalho, as formas e estratégias do cotidiano e da organização escolar, para atender com maior qualidade os objetivos da formação integral dos estudantes.

8	Caminhar para além da integração das diversas atividades do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, e avançar nas políticas de intersectorialidade, das diversas secretarias da Prefeitura Municipal de Campinas e dos diversos equipamentos públicos existentes no município.
9	Consolidar e fortalecer os vínculos da escola com as diversas organizações/associações existentes no bairro, a fim de atingir objetivos comuns de melhoria da qualidade educacional e de vida na região.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Relatório da Comissão (2013)**

O Relatório da Comissão foi apresentado à SME em agosto de 2013, contendo, além dos elementos já descritos anteriormente, as indicações das demandas referentes à estrutura física, aos recursos humanos e materiais necessários à implementação das escolas de educação integral na rede municipal, bem como, os princípios norteadores de um Projeto Piloto que oferecesse diretrizes gerais, que pudessem subsidiar o processo de implementação da Educação Integral na RMEC. A partir do mesmo, o Departamento Pedagógico da SME, elaborou o Projeto Piloto para a escola de educação integral em Campinas, que foi implementado a partir de 2014, como vimos, nas duas escolas selecionadas.

### **3.4 O Relatório da Comissão e o Projeto Piloto: convergências e divergências**

A seguir apresentaremos o referido projeto comparando, em alguns momentos, seu conteúdo com o do Relatório da Comissão, a fim de verificar se as vozes dos diferentes atores, que participaram da Comissão, foram, efetivamente, ouvidas e contempladas no Projeto que passou a ser executado. Nesse movimento, utilizaremos também os relatos dos sujeitos entrevistados que vivenciaram o momento da construção dos dois documentos para esclarecer dúvidas que surgirem a partir das análises.

No Projeto Piloto elaborado pela SME, explicitaram-se as concepções de educação integral que deram base à proposta a ser adotada, e os princípios que definiram a organização dos tempos, dos espaços, das matrizes curriculares e das jornadas decorrentes dessa concepção, assim como apontava o Relatório da Comissão. Numa concepção de educação integral que considerou os sujeitos em sua condição multidimensional, pensou-se na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de educação integral, numa perspectiva em que o horário expandido representasse uma ampliação de oportunidades e situações que promovessem aprendizagens significativas, e que contemplassem as diferentes dimensões da comunidade escolar superando a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante o oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas desvinculadas dos conteúdos curriculares (CAMPINAS, 2014).



Considerou-se, em ambos os documentos, que apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, e que considera os diversos espaços como igualmente educativos pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação, do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.

Sendo assim, estabeleceu-se a necessidade de desenvolvimento de projetos, aulas, estratégias e formas de avaliação dos alunos articuladas e fortalecidas pelo planejamento e pelo trabalho coletivo dos profissionais das escolas e por uma política de formação continuada no trabalho para as Escolas de Ensino Integral (EEI). O quadro comparativo a seguir evidencia como a Comissão de Estudos e o Projeto Piloto entendem as diferentes concepções de expansão do tempo de permanência das crianças na escola.

**Quadro 6 – Concepção de aumento de tempo e educação integral**

Aumento do tempo	Educação Integral
Ampliação do tempo de permanência dos alunos, com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço;	Reformulação da escola alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade;
Divisão em turnos: alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades complementares;	Possibilidade de uma formação mais completa, para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida;
Hiper-escolarização: oferecer mais do mesmo;	Reorganização dos tempos, espaços e conteúdos, para desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade;
Forma de dar ocupação aos alunos.	Cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível.
Aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos.	As crianças e os adolescentes são incentivados a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Relatório da Comissão (2013)**

O quadro indica a preocupação em se garantir uma efetiva qualificação do tempo ampliado, conjugado com a intensidade das ações educativas, de modo que o aluno possa aprofundar conhecimentos e vivenciar novas experiências. A proposta é legítima, pois como indica Arroyo (2012), programas que oferecem mais tempos-espços de educação perdem seu significado político se limitarem-se a oferecer apenas mais um turno extra, mais uma dose da mesma escola. O projeto piloto apresentou, ainda, os princípios e objetivos pelos quais o

programa de educação integral deveria pautar-se, princípios esses, que serão apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 7 - Princípios do Programa de Educação Integral**

1	Valorização da experiência extraescolar dos alunos promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola;
2	Promoção de uma postura investigativa do aluno proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo devem ser analisadas e incentivadas pelos professores;
3	Apropriação e produção de cultura, compreendendo-a como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural;
4	Articulação com o mundo do trabalho, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo;
5	Tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais que marcam as relações dentro da escola, de modo a superar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Projeto Piloto (2014)**

Na comparação do Relatório da Comissão com o Projeto Piloto observamos que houve a supressão, no último documento, de três princípios propostos pela Comissão, que são:

**Quadro 8 - Princípios suprimidos no Projeto Piloto**

1	Educação para cidadania, não uma cidadania futura, mas a cidadania presente, que se constrói no dia a dia, a partir da reflexão e análise dos problemas, objetivando levar o aluno a desenvolver sua atuação na sociedade. Como espaço educativo, a escola deve estimular a participação e colocar o conhecimento a serviço da efetivação do exercício da cidadania.
2	Consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem. Parte-se do princípio de que os homens se fazem humanos nas relações sociais, pelo trabalho e pela produção da cultura. O sujeito que aprende o faz com o corpo todo, corpo este que carrega uma bagagem cultural, organizadora de sentidos e significados. Ensinar pelo diálogo e pela reflexão é promover o que se denomina educação integral do homem.
3	Respeito e estímulo à autonomia dos professores para que, a partir da dinâmica relação entre a teoria e a prática, possam decidir sobre as mais acertadas estratégias, a fim de promover aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Relatório da Comissão (2013)**

A supressão dos princípios indicados no quadro acima, pensados pela Comissão, provocou um empobrecimento da proposta. Observa-se que os princípios em questão dizem respeito à formação humana dos educandos, à educação para a cidadania, à importância da afetividade e dos valores no processo educacional, que inegavelmente estão interligados e

ainda ao respeito e estímulo aos professores, figuras responsáveis por ensinar, incentivar, e orientar os estudantes a descobrir e explorar as suas potencialidades.

Em relação aos objetivos, o Relatório da Comissão e o Projeto Piloto trazem as seguintes indicações, apresentadas no quadro nove.

**Quadro 9 - Objetivos educacionais para as escolas de educação integral de Campinas**

1	Promover um ensino fundamental de excelência sistematizando os conhecimentos acumulados pela humanidade e subsidiando a formação humana integral do estudante.
2	Conjugar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas. Um tempo que deve proporcionar aos alunos aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas enriquecendo seu universo de referências.
3	Proporcionar uma formação humana integral, sólida e ampla, que supere a formação escolar vigente.
4	Oferecer à comunidade escolar estrutura adequada e possibilidade concreta de formação constante, de produção de conhecimento e produção do trabalho educativo de forma integrada e coletiva.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Projeto Piloto (2014)**

Em relação à dimensão pedagógica, os dois documentos, ou seja, o Relatório da Comissão e o Projeto Piloto estabeleceram a necessidade de um redimensionamento e enriquecimento da estrutura organizacional da escola com novos tempos e espaços, e oferecimento de maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos pressupondo matrizes curriculares com outra lógica na organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas, além de uma equipe de profissionais pautada no trabalho coletivo e nos princípios da participação e construção democrática dos processos pedagógicos e administrativos da escola.

O currículo teria, de acordo com os documentos, seus pressupostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da RMEC, e seria construído respeitando-se as especificidades da escola e considerando-se as condições estruturais existentes. Em um esforço de não fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, previstas para o ensino fundamental, deveriam ser articulados a outras possibilidades de trabalhos temáticos ampliando, assim, a carga horária obrigatória e as possibilidades de aprendizagem.

Para que a organização do ensino e os estudos dos conteúdos escolares nas EEI fossem trabalhados numa perspectiva articulada, integrada e interdisciplinar, o currículo, os tempos e espaços pedagógicos deveriam ter por base *Eixos de Trabalho* (a Comissão chama de Eixos Temáticos) que abarcaria os componentes curriculares constantes da Base Nacional Comum

articulados a atividades educativas diversificadas, necessárias à aprendizagem das crianças e adolescentes (CAMPINAS, 2014).

Esses Eixos de Trabalho compreenderiam áreas mais amplas do conhecimento, que procuram estabelecer uma coerência entre os diversos componentes curriculares, e as práticas sociais buscando promover o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das dimensões afetiva, social e motora dos estudantes dos diferentes anos dos ciclos.

O trabalho pedagógico pensado e organizado em Eixos de Trabalho, apontam os documentos, propiciaria às crianças e adolescentes, a oportunidade de construção e mobilização de conhecimentos de várias áreas disciplinares, bem como a contextualização desses conhecimentos para a compreensão da realidade, do ponto de vista dinâmico e das práticas sociais. Nessa perspectiva, os conteúdos dos componentes curriculares estariam articulados a estudos e atividades que levem à discussão de fenômenos de importância e de valor, como meio de desenvolvimento da compreensão das crianças e dos adolescentes sobre a realidade (CAMPINAS, 2014).

Tanto no Relatório da Comissão quanto no Projeto Piloto, destacou-se a importância do trabalho coletivo nessa nova forma de organização curricular e construção do projeto pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar, compreendendo e assumindo esta prática como forma de organização administrativa e pedagógica. A partir daí, a elaboração curricular dos Eixos de Trabalho propostos seria realizada pelo coletivo dos professores das escolas, planejando conjuntamente com a comunidade escolar os temas, os conteúdos e as formas de trabalho e pesquisa que aconteceriam em cada unidade escolar. No desenvolvimento de propostas de educação integral, as matrizes curriculares oferecem um arco de opções possíveis para diferentes contextos.

A análise dos documentos mostra, ainda, que foi estabelecido que a escola de educação integral teria autonomia relativa para organizar seu programa, pois deveria considerar algumas dimensões fundamentais, como a integração entre os diversos campos do conhecimento, a inclusão dos saberes da família e da comunidade e a historicidade do conhecimento, além de que alguns fundamentos deveriam ser considerados, na organização dos processos pedagógicos com os Eixos de Trabalho, como os expostos a seguir:

**Quadro 10 - Fundamentos para a organização dos Eixos de Trabalho**

1	Proposta de trabalho que integre as turmas de cada ciclo, como também, seja integrador dos conteúdos dos componentes curriculares, áreas e ciclos.
2	Planejamento longitudinal de formação humana em cada eixo, com ênfases, de acordo com a temática definida para cada ciclo.
3	Planejamento realizado de forma coletiva, entre as áreas, os <i>Eixos</i> e os Ciclos, ao longo de todo o ano.
4	Turmas de alunos, menores, para desenvolver trabalhos específicos nos <i>Eixos</i> .
5	Constituição de equipes multidisciplinares de professores que trabalharão os <i>Eixos</i> , ao longo dos nove anos de formação do ensino fundamental, a partir do planejamento e avaliação coletiva do trabalho em cada ciclo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações do Projeto Piloto (2014)

Em relação aos eixos de trabalho, a Comissão propôs, em seu relatório, uma ressignificação da organização do trabalho pedagógico, através de momentos de dupla docência entre professores de diferentes ciclos ou componentes curriculares pressupondo um planejamento coletivo de todo o currículo da Escola Integral. Propôs, também, a formação de uma equipe interdisciplinar possibilitando a constituição da dupla docência para o trabalho em algumas atividades previstas, em cada eixo de trabalho temático. A defesa, por parte da Comissão, da dupla docência se deve à convicção de que estes momentos se constituiriam em situações de diálogo, troca e compartilhamento de experiências, facilitando a experimentação dos novos desafios que se apresentariam. Além disso, segundo a Comissão, a dupla docência é eficiente também quando se trata de avaliação, pois, quando dois ou mais professores observam um grupo de crianças, em um tempo e espaço compartilhados, podem confrontar impressões e propostas de intervenção, avaliando melhor as crianças e o trabalho planejado (CAMPINAS, 2013). A comissão dedica um tópico, em seu relatório, para abordar esse tema, porém, no Projeto Piloto, a questão não está contemplada.

No esclarecimento dessa divergência, a gestora Carolina<sup>12</sup>, que foi membro da Comissão, relata que a possibilidade de dupla docência no trabalho da escola integral não foi contemplada no Projeto Piloto, talvez, por esbarrar em questões burocráticas, visto que poderia haver, segundo ela, interpretações equivocadas de que é possível o pagamento de dois professores, para ministrar aulas, concomitantemente, para uma mesma turma. O que ocorre, na prática, ainda que de forma incipiente, é a docência compartilhada, na qual, dois ou mais professores trabalham juntos com suas respectivas turmas desenvolvendo atividades comuns

<sup>12</sup> A gestora Carolina, da SME, que acompanha a escola desde 2008, foi entrevistada no dia 04/05/2017.

ou projetos, num processo de articulação, que pode compreender o agrupamento de alunos dos diferentes anos do ciclo, a partir dos saberes que possuem.

Em relação à formação continuada na EEI, o Relatório da Comissão e o Projeto Piloto prevêem a construção da autonomia pessoal e pedagógica dos docentes construída através da formação contínua e permanente, e da reflexão da práxis docente, numa perspectiva que busca superar a separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que acontecem na sala de aula, pois a escola é um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam, desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e realizam trocas de experiências entre pares, promovendo, assim, um processo contínuo de aperfeiçoamento da prática docente reflexiva, criadora, transformadora e emancipatória.

Os documentos destacam também que cabe ao professor a mediação entre o aluno e a produção de conhecimentos, dentro de um espaço não mais limitado a uma sala de aula, com número fixo de alunos, mas em uma escola em que a comunidade escolar interaja na apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, ao mesmo tempo em que lhe confere outro significado.

O trabalho pedagógico coletivo, de acordo com as indicações do Relatório da Comissão e do Projeto Piloto, entre os profissionais da equipe escolar, sustentaria a Escola de Educação Integral e, para tanto, seria necessário, além do tempo destinado ao Trabalho Docente Coletivo (TDC), a formação de um Grupo de Trabalho da EEI que subsidiasse e norteasse os encaminhamentos para a implementação e avaliação da escola.

Apesar da questão do grupo de trabalho ser contemplada nos dois documentos, na prática, sua formação não aconteceu. A gestora Carolina reflete que, por ser uma experiência nova, na Rede Municipal de Campinas, a continuidade dos estudos sobre a temática da educação integral é indispensável, porém, as EEIs não conseguiram se organizar neste sentido, mais uma vez, em função de demandas burocráticas. As escolas integrais acabaram sendo contempladas com pacotes de formação, contratados de agentes externos, cujas propostas não atendiam a essa demanda de formação pensada inicialmente.

Outra divergência importante observada nos documentos diz respeito à matriz curricular. Previu-se, no Projeto Piloto, que a matriz curricular da EEI se organizaria em torno da Base Curricular Nacional Comum, e de Eixos de Trabalho definidos em cada escola, e apresentariam carga horária equivalente em todos e cada um dos componentes curriculares, ou seja: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, perfazendo um total de 48 horas aula semanal.

Contrariando o previsto no Projeto Piloto, a escola adotou, no ano de 2014, a matriz curricular proposta pela Comissão, e a carga horária mínima obrigatória de 45 aulas semanal foi distribuída em aulas destinadas ao ensino do currículo básico, aulas destinadas ao desenvolvimento dos eixos de trabalho e aulas opcionais para o aluno, destinadas aos eixos oferecidos pelo Programa Mais Educação, da seguinte maneira:

**Quadro 11 - Proposta de Matriz Curricular elaborada pela Comissão e adotada pela EEI Profº Zeferino Vaz em 2014**

ENSINO FUNDAMENTAL		CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV	
Componentes curriculares		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Núcleo Comum	Português	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ciências	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	História	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	Geografia	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	Artes	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Educação Física	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Inglês	1	1	1	2	2	2	2	2	2
	Total	22	22	22	23	23	26	26	26	26
Parte Diversificada	Eixo de trabalho 1 Organização do trabalho e do estudo	9	9	9	8	8	5	5	5	5
	Eixo de trabalho 2 Leitura, Criação e Expressão	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Eixo de trabalho 3 Ciências e Tecnologia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Eixo de trabalho 4 Sociedade, Cultura E Escola	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Eixo de trabalho 5 Corpo e Arte	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Eixo de trabalho 6 Línguas: Cultura e Funcionamento	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	23	23	23	22	22	19	19	19	19	
Total	14 componentes	45	45	45	45	45	45	45	45	45

Fonte: Relatório da Comissão (2013)

Observa-se nessa matriz, adotada em 2014, uma divisão tradicional dos componentes curriculares, com conseqüente hierarquização das disciplinas. Chama a atenção o número de aulas do eixo de trabalho um (organização do trabalho e do estudo), que supera, numericamente, os demais. A matriz proposta pela Comissão vigorou apenas em 2014 e a partir de então, adota-se aquela determinada pelo projeto piloto. Para o ano de 2015, houve a supressão dos eixos de trabalho e o aumento da carga horária nas disciplinas da base comum, que passaram a ser equivalentes em todas os componentes curriculares, sendo cinco aulas para cada componente, no caso dos ciclos I e II e seis aulas, para os ciclos III e IV. Para o ano de 2016, a matriz sofreu pequenos ajustes e permanece até o presente momento, no formato descrito no quadro abaixo:

**Quadro 12 - Matriz Curricular da EEI Profº Zeferino Vaz (a partir de 2016)**

ENSINO FUNDAMENTAL		CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV	
Componentes curriculares		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Núcleo Comum	Português	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Matemática	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Ciências	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	História	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Geografia	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Artes	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Educação Física	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Língua Estrangeira Inglês	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Cultura, Identidade E lugar	5	5	5	5	5	-	-	-	-
	Total	45	45	45	45	45	48	48	48	48

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz (2017)

De acordo com a gestora Carolina, as alterações na matriz curricular tiveram o objetivo de ajustar a carga horária aos objetivos estabelecidos no projeto piloto, e uma das motivações foi a não hierarquização das disciplinas, de modo a atribuir a mesma importância a todas. A supressão dos eixos de trabalho da matriz não significou a retirada destes do projeto, visto que houve um ajuste, com a conseqüente adoção de apenas um eixo nomeado de Linguagens e Conexões, o qual acreditava a equipe escolar da EEI Prof. Zeferino Vaz, daria maior liberdade de ação aos professores no desenvolvimento dos projetos. Do total de aulas em cada disciplina, uma parte delas deveria ser utilizada para as atividades dos projetos. Havia, ainda, uma questão burocrática envolvendo a matriz, que motivou a alteração promovida pela Secretaria. A SME, de acordo com a gestora, alegou que não era possível atribuir aos



professores, aulas de Eixo, uma vez que os mesmos eram concursados para as disciplinas tradicionais, devendo assim, toda carga horária de aulas ser distribuída entre os oito componentes tradicionais, ou seja, História, Geografia, Ciências, Matemática, Inglês, Português, Educação Física e Arte.

O quadro abaixo apresenta os Eixos de Trabalho e suas respectivas ementas, sendo a primeira coluna o que foi proposto pela Comissão, porém não implantado; e a segunda, o que foi contemplado no Projeto Piloto e implantado na EEI Prof. Zeferino Vaz a partir de 2014.

**Quadro 13 - Comparação dos Eixos de trabalhos e suas respectivas ementas:**

<b>Eixos propostos pela Comissão e não implantados</b>	<b>Eixos estabelecidos no Projeto Piloto e implantados em 2014</b>
<p><b>Organização do trabalho e dos estudos:</b>            Orientações de estudos em pequenos grupos ou individualmente;            Reunião com alunos e famílias;            Plantão de dúvidas de todos os componentes curriculares;            Acompanhamento da hora do almoço;            Reforço para os alunos;            Aprofundamento de conteúdos;            Tempos de lazer e descanso;            Organização de atividades e eventos escolares (sarau, gincana, feira de ciências, outros);            Assembleias de turmas/alunos.</p>	<p><b>Trabalho e movimento estudantil:</b>            Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar, oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação (orientação de estudo; grêmio estudantil; CPA; mobilidade urbana).</p>
<p><b>Leitura, criação e expressão:</b>            Tempos de diferentes leituras, diferentes textos, imagens, mapas, formas;            Tempo de comunicação visual – multimídias;            Jornal Escolar: papel e virtual;            Radio Escolar: programação musical, jornalística, outras;            Iniciação musical: leitura da música, partitura, composição;            Iniciação ao teatro: roteiro, pesquisa, encenação, espetáculo, figurino.</p>	<p><b>Leitura, criação e expressão:</b>            A importância da literatura no estudo da língua portuguesa. A linguagem como forma de expressão e de interação social. (literatura; teatro; cinema; fotografia; grafite; música; cartas; novela).</p>
<p><b>Ciências e tecnologias:</b>            Turmas de estudos científicos;            Turmas de projetos de intervenção no bairro;            Horta na escola e no bairro;            Projetos de pesquisa ou temáticos para feira de ciências, mostras e olimpíadas diversas;            Sustentabilidade;            Tecnologias da informação e comunicação;            Projeto Meteorologista cidadão;            Projeto de robótica.</p>	<p><b>Cultura e ciência:</b>            A natureza, o homem e as relações entre o homem, o meio natural e social (tecnologias de comunicação e informação).</p>
<p><b>Sociedade, cultura e escola:</b>            Projeto Vila União/bairro – escola;            Discussão sobre Grêmio Escolar – projeto de criação junto aos alunos;            Abertura da escola para a comunidade e</p>	<p><b>Direitos humanos:</b>            Temas, problemas e abordagens relativas aos direitos humanos (interação entre culturas; educação ambiental; relações étnico-raciais; democracia; justiça; fome; violência; cidadania;</p>

realização de projetos na comunidade; Projetos de pesquisa: inventários; Consumo e economia doméstica; Educação no trânsito; Ética, respeito e solidariedade.	trabalho).
<b>Corpo e arte:</b> Turmas de aprofundamento em esportes; Turmas de aproveitamento em danças; Composição musical; Qualidade de vida e vida sustentável; Turmas de estudos de instrumentos musicais; Artes circenses; Produção áudio visual; Produção teatral.	<b>Corpo e movimento:</b> Desenvolvimento e expressão corporal e sensorial da criança (Programa de Atividades Motoras Adaptadas; dança; esportes; atividades recreativas e lutas).
<b>Línguas, cultura e funcionamento:</b> Iniciação em línguas estrangeiras: francês, italiano e espanhol; Aprofundamento em inglês; Iniciação e aprofundamento em Libras; Turmas de aprofundamento em espanhol, francês e italiano.	<b>Língua e cultura:</b> Comunicação intercultural. Cultura objetiva (literatura, música, ciência e arte) e cultura subjetiva (valores, crenças e uso da língua). Compreender como a cultura subjetiva está presente na competência comunicativa e na interação social.

**Fonte:** Elaborado a partir de informações do Relatório da Comissão (2013) e do Projeto Piloto (2014)

Percebe-se no quadro, que os Eixos apresentados pela comissão apresentam possibilidades de temas mais práticos e objetivos, e menos genéricos, privilegiando atividades culturais e esportivas e ainda, significativas interação com a comunidade, ao passo que os Eixos que entraram em vigor, em 2014, apresentam ementas mais genéricas, com nenhuma proposta de interação com a comunidade.

Essa generalização imposta pelo Projeto Piloto, talvez justifique, a nosso ver, a supressão dos eixos de trabalho vigentes em 2014. De acordo com a gestora Cora<sup>13</sup>, para o ano de 2015, a equipe da EEI Prof. Zeferino Vaz decidiu, em reunião de planejamento e avaliação institucional, trabalhar com apenas um eixo norteador, designado *Linguagens e Conexões*<sup>14</sup> e conforme consta do projeto pedagógico da escola, tal eixo foi pensado como um instrumento de aproximação e diálogo entre alunos, professores, escola, sociedade e mundo. Como a linguagem é a maneira que o homem usa para comunicar suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da arte, da escrita, ou de quaisquer outros signos, o eixo tenta, ele próprio, se construir em um orientador “hidra” sendo capaz de produzir vários projetos e até subprojetos que se conectam o tempo todo, para que as linguagens possam interagir das mais

<sup>13</sup> A gestora Cora atua na EEI Prof. Zeferino Vaz desde 2014 e foi entrevistada em 17 de março de 2017.

<sup>14</sup> Analisando o Projeto Político Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz do ano de 2015, verifica-se que não houve a modificação nos eixos, apontada pela gestora, permanecendo aqueles vigentes em 2014. Já no PPP do ano de 2016, consta o Eixo: Linguagens e conexões.

variadas formas, sejam elas na dança, na música, nas artes visuais, na literatura, na expressão corporal, nas ciências, na literatura, na matemática, na tecnologia, nas interfaces digitais, assim como nas éticas e morais, existentes nas diversas sociedades e culturas do planeta.

Refletido dentro da dinâmica de uma escola integral, e como o termo integral remete não somente ao tempo, mas faz referência a algo integrador, o eixo traz, para o universo da escola, a diversidade humana e social existente no mundo e procura se inserir dentro de uma sociedade diversificada, globalizada, onde as mudanças acontecem rápido, provocando conflitos sociais e de convívio.

O eixo Linguagens e Conexões pede a preocupação com o bem-estar social, cultural e de vivência na escola e anseia por uma preocupação em como manter seus educandos, suas comunidades e seus educadores, em constante construção e troca de conhecimentos. Traz, ainda, a possibilidade da criação de pontes entre esses sujeitos, sejam elas apresentadas das mais variadas e criativas formas, como: projetos abertos, projetos entre ciclos e entre classes, estudos do meio, vivências, momentos de reflexões, observação e relaxamento, feiras, e quaisquer ferramentas que tragam aos alunos e demais membros dessa comunidade escolar integração, preocupação com seu meio e sua preservação, que construam relações éticas entre seus próximos e também distantes, desperte a curiosidade sobre as diferentes coisas, e as respeitem, que tenham um despertar no sentido da vida e interesse pelas diferentes coisas nela inseridas.

Pensado para uma escola integral onde existe uma significativa diferença nas idades dos alunos, escola esta que acolhe e educa crianças e adolescentes de cinco anos e meio até quinze anos ou mais, os quais estão em fases diferentes de maturação cognitiva e ética, o eixo coloca a possibilidade de que os projetos desenvolvidos sejam integradores dos ciclos escolares, para que as relações e diálogos possam acontecer de maneira aberta em todo ambiente escolar permitindo a troca de experiências, e construindo o respeito pelas diferenças e o cuidado com o próximo ou o especial, trazendo sempre socialização, integração e o despertar para a curiosidade ao seu redor e do mundo, o sentido da vida e a construção e respeito pelas diferentes e complexas relações-humanas. (PROJETO POLITICO, 2017).

A *gestora Cora* explica que outro motivo que levou à supressão dos Eixos de Trabalho implantados no início do Projeto, foi a insatisfação dos docentes em relação à dinâmica dos mesmos, visto que cada componente curricular (disciplina) era atrelada a determinados eixos e havia pouca flexibilidade, o que dificultava a interação entre os diferentes componentes e os ciclos. Em Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional, deliberou-se e decidiu-se pela mudança, e a equipe elaborou um único eixo, com a proposta de que este servisse de suporte

para o desenvolvimento de todos os projetos da unidade, com a possibilidade de interação entre todos os componentes e todos os ciclos. A gestora sinaliza para a necessidade de se fazer a revisão do modelo de Eixo único, pois se percebeu que seu objetivo de integrar todos os componentes curriculares, ainda não está totalmente atingido, pois, prevalece o trabalho estanque por parte de muitos componentes, o que inviabilizaria a interdisciplinaridade e submeteria os alunos à permanência, em grande parte do tempo, nas salas de aula, desenvolvendo atividades tradicionais em detrimento das atividades diversificadas que deveriam nascer dos projetos.

No Relatório da Comissão e no Projeto Piloto estabeleceu-se que a atribuição das aulas deveria ser realizada por Ciclos<sup>15</sup>, e as equipes de cada Ciclo se responsabilizariam pelo trabalho pedagógico para atingir os objetivos propostos, articulados aos Eixos de Trabalho. A articulação do trabalho no Ciclo, entre os Ciclos e destes com os *Eixos de Trabalho* se constituiria no encontro e diálogo profissional, na perspectiva de que a experiência com tempos e práticas compartilhadas promovesse o experimento do novo, para professores envolvidos em propostas inéditas em suas carreiras.

Planejamento e avaliação comporiam, segundo os dois documentos, a organização do trabalho docente e se dariam de modo compartilhado entre os professores de cada Ciclo e dos *Eixos de Trabalho*, privilegiando a observação individual e a de grupos de crianças e adolescentes, em um tempo e espaços compartilhados em que se poderiam confrontar impressões e propostas de intervenção, avaliando, não somente as crianças, como também o trabalho dos que planejam e desenvolvem.

A fim de se garantir as condições para a efetivação da EEI ampliando o trabalho coletivo dos profissionais da escola para a realização de planejamentos e avaliações, o Projeto Piloto estabeleceu uma jornada docente com 60% do tempo destinado à interação com os alunos e 40% do tempo destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo (CAMPINAS, 2014). Esta jornada implantada difere da proposta pela Comissão, que sugeriu 50% do tempo destinado à interação com os alunos e 50% do tempo para as demais atividades, e neste contexto, o professor deveria ter disponibilidade para trabalhar no período da manhã e da tarde. As duas jornadas descritas acima são apresentadas nos quadros 14 e 15.

---

<sup>15</sup> As escolas a rede municipal de ensino de Campinas trabalham com quatro ciclos de aprendizagem, sendo: ciclo I (1º, 2º. e 3º. anos); ciclo II (4º. e 5º. anos), ciclo III (6º. e 7º. anos) e ciclo IV (8º. e 9º. anos).

**Quadro 14 – Jornada de trabalho dos professores das escolas de educação integral de acordo com a Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014**

<b>Jornada 24/40h</b>	
24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos.	Trabalho Docente com Aluno (TDA), que compreende o exercício da docência em atividades com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
16 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico, distribuídas como mostra a segunda coluna deste quadro.	02 horas de Trabalho Docente Coletivo (TDC), que compreende as reuniões pedagógicas da equipe educacional para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME); 01 hora de Trabalho Docente Individual (TDI), que compreende o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; 03 horas de Trabalho Docente Entre Pares (TDEP), que compreende as reuniões que visam ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico dos diferentes ciclos e componentes curriculares nos eixos temáticos nas Escolas de Educação Integral; 04 horas de Trabalho Docente de Formação (TDF) que compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação continuada, objetivando a qualificação da ação pedagógica dos profissionais das Escolas de Educação Integral; 06 horas de Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA), que compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz (2017)

**Quadro 15 – Jornada de trabalho dos professores das escolas de educação integral proposta pela Comissão e não aprovada**

<b>Jornada 20/40h</b>	
20 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos.	Trabalho Docente com Aluno (TDA), que compreende o exercício da docência em atividades com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
20 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico, distribuídas como mostra a segunda coluna deste quadro.	03 horas de Trabalho Docente Coletivo (TDC), que compreende as reuniões pedagógicas da equipe educacional para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME); 02 horas de Trabalho Docente Individual (TDI), que compreende o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; 05 horas de Trabalho Docente Entre Pares (TDEP), que compreende as reuniões que visam ao planejamento e à

	<p>organização do trabalho pedagógico dos diferentes ciclos e componentes curriculares nos eixos temáticos nas Escolas de Educação Integral;</p> <p>04 horas de Trabalho Docente de Formação (TDF), que compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação continuada, objetivando a qualificação da ação pedagógica dos profissionais das Escolas de Educação Integral;</p> <p>06 horas de Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA), que compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas.</p>
--	---

Fonte: Relatório da Comissão (2013)

Depreende-se dos quadros acima que a Comissão colocou em pé de igualdade a carga horária de trabalho com alunos e a de organização do trabalho pedagógico, indicando a importância do tempo que o professor usa para preparar as aulas, investir na formação continuada e interagir com os pais e as famílias. O intento, porém, esbarrou, mais uma vez, na questão burocrático-financeira, e segundo a gestora Carolina, a SME não aceitou a proposta de ter um grupo de professores, com remuneração salarial diferente dos demais da rede e, além disso, a Secretaria vislumbrava que isto representaria um problema no futuro, uma vez que a intenção era a de estender o programa de educação integral para mais escolas, o que representaria um aumento substancial dos gastos com a folha de pagamento, já que com uma carga horária menor de trabalho com alunos haveria necessidade de mais contratações de professores. A gestora afirma ainda que mesmo a jornada que entrou em vigor, ou seja, 24/40 horas teve dificuldade em ser aceita, só sendo concretizada depois de um longo processo de negociação.

Outra proposta da Comissão foi um adicional de 50% sobre o salário base de todos os profissionais que atuassem nas escolas de educação integral, durante o tempo em que estes permanecessem junto a elas, justificados pela disponibilidade nos períodos da manhã e da tarde, bem como, pelo aumento do trabalho interno dos demais profissionais (CAMPINAS, 2013). Esta sugestão não se concretizou no Projeto Piloto e os profissionais da EEI tiveram garantida uma remuneração correspondente a 40 horas semanais de trabalho, como os demais trabalhadores da rede.

A comissão propôs, também, que o ingresso de novos profissionais na EEI deveria se dar por meio de um processo seletivo específico, com o objetivo de avaliar se o candidato interessado possui o perfil docente adequado para atuar na escola integral (CAMPINAS,

2013), entretanto, tal processo seletivo diferenciado nunca se materializou, esbarrando, de acordo com a gestora Carolina, em questões sindicais.

Quanto à atribuição de aulas na EEI, a Comissão indicou a importância da criação de formas diferenciadas em relação ao restante da rede, de modo a estabelecer diferentes vínculos profissionais que garantissem a permanência das equipes na unidade por mais tempo, representando, assim, um processo contínuo do projeto e, diante disso, propôs que o processo de atribuição de aulas obedecesse algumas diretrizes. Parte das diretrizes não foi adotada no Projeto Piloto. O quadro abaixo indica as diretrizes propostas pela Comissão e quais se concretizaram ou não.

**Quadro 16 - Diretrizes para a atribuição de aulas na Escola de Educação Integral**

	<b>Diretrizes propostas pela Comissão</b>	<b>Concretizadas ou não no Projeto Piloto</b>
1	Atribuição de aulas por ciclos e dedicação dos professores a todos os alunos do respectivo ciclo.	Concretizado.
2	Proporcionar a integração dos e nos eixos de trabalho da EEI, dos diversos componentes curriculares e profissionais envolvidos.	Parcialmente concretizado. Houve dificuldades de integração de alguns componentes.
3	Possibilitar a efetivação da proposta da EEI consolidando momentos de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, nas reuniões coletivas previstas na organização escolar.	Concretizado.
4	Considerar a importância do trabalho e do estudo dos profissionais que, no ano de 2013, discutiram e elaboraram a proposta da EEI na Rede Municipal de Ensino de Campinas.	Não concretizada. Parcela significativa dos profissionais que participaram dos estudos para a implantação do Projeto de Educação Integral deixaram a Unidade antes do seu início.
5	Instituição de uma nova organização do tempo e espaço do trabalho, possibilitando a dupla docência nos eixos de trabalho e acompanhamento pedagógico dos alunos de forma qualitativamente melhor.	Não concretizada. O Projeto Piloto não contemplou a dupla jornada.
6	Os professores terão na jornada de 20h/a com alunos, o trabalho pedagógico de no máximo três eixos de trabalho, sendo ideal dois eixos e que um deles, necessariamente seja o eixo 01	Não concretizado. A jornada estabelecida pelo Projeto Piloto foi de 24h/a com alunos e atualmente no ano letivo de 2017, trabalham apenas com um eixo de trabalho,

	(Organização dos estudos e do trabalho), compondo a equipe da hora do almoço, pelo menos uma vez por semana.	denominado <i>Linguagens e Conexões</i> .
7	Todos os professores comporão a equipe de um determinado ciclo do ensino fundamental e se responsabilizarão por pelo menos dois anos de trabalho pedagógico para atingir os objetivos propostos daquele ciclo, e alguns farão o trabalho de interligação dos ciclos, responsabilizando-se conjuntamente com os outros profissionais dos outros ciclos, pela integração necessária para se atingir os objetivos de formação geral e integral dos alunos da EEI.	Parcialmente concretizados. Todos os professores permanecem por pelo menos dois anos em um determinado ciclo, porém, o trabalho de interligação dos ciclos não se efetivou plenamente.
8	A elaboração curricular dos eixos de trabalho será realizada, inicialmente, pelo coletivo dos professores atuais das escolas, planejando conjuntamente com os alunos, os pais e a comunidade os temas, conteúdos e formas de trabalho e pesquisa que acontecerão em cada escola. Esta elaboração será discutida, implementada, avaliada e ratificada pelo grupo de 2014, que comporá cada ciclo.	Parcialmente concretizado. Os eixos de trabalho propostas pela equipe da escola não foram contemplados no Projeto Piloto, prevalecendo aqueles propostos pela SME. Apenas em 2016, houve a adoção do eixo de trabalho eleito pela comunidade escolar.

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Projeto Piloto (2014)**

O Relatório da Comissão e o Projeto Piloto previram que ao longo do ano 2014, as equipes das escolas que desenvolveriam o Projeto, conjuntamente com a SME, realizariam estudos e discussões, com registros tanto para o acompanhamento do currículo em ação como também para os apontamentos de aprimoramento do Projeto, nos aspectos financeiros, estruturais, administrativos e técnico-pedagógicos, de modo a se aprimorar os processos educativos para a educação integral das crianças e adolescentes e ainda servir de subsídio para a ampliação e consolidação da EEI, na RMEC. Estes estudos discussões aconteceram internamente, por meio das avaliações dos diferentes colegiados, como o Conselho de Escola, a Comissão Própria de Avaliação e nas Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional. Não foram realizadas avaliações sistematizadas da política de educação integral no município, até o presente momento.



### 3.5 A proposta dos educadores da Escola Professor Zeferino Vaz

As discussões realizadas pela Comissão compreenderam os aspectos gerais da proposta, sendo que, as escolas definidas para se tornarem “pilotos”, após seus estudos e discussões internos, também apresentaram as suas propostas considerando suas especificidades, as quais, explicitaremos a seguir. Essas propostas foram anexadas ao Relatório da Comissão, em sua parte dois.

Os objetivos apresentados pela então EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz, (posteriormente, a designação passou a ser EEI) para a consecução da educação integral são muito próximos daqueles contemplados no Projeto Piloto e apontam para o oferecimento de uma formação integral do ser humano; estrutura adequada; formação constante de todos os envolvidos no processo; respeito à bagagem cultural dos alunos e interação com a comunidade (CAMPINAS, 2013).

A equipe da Escola Prof. Zeferino Vaz apresentou, também, uma proposta para o funcionamento da unidade após as 17h00, pensando numa perspectiva de integração com a comunidade local, e as atividades a serem desenvolvidas, à noite, incluíam a abertura da biblioteca, com livre acesso da comunidade para atividades de pesquisa, leitura, empréstimos das obras do acervo, saraus etc, e ainda curso de informática, curso de condicionamento físico e modalidades esportivas, cursos e palestras de temas de interesse da comunidade.

Houve também proposta de articulação da escola integral com as atividades desenvolvidas na EJA (a unidade possui turmas de Educação de Jovens e Adultos, atendidas no período noturno), por meio da criação de eixos de trabalho para esta modalidade de ensino, no período vespertino, de modo a potencializar o Programa EJA Profissões, bem como o aumento da carga horária em uma ou duas aulas, antes do horário da entrada, facultativo para o aluno. Cogitou-se, ainda, a possibilidade de oferecimento de oficinas, tais como marcenaria, eletrônica, artesanato, cozinha industrial, pensando-se na qualificação profissional dos jovens da comunidade (CAMPINAS, 2013).

Cabe dizer que estas propostas não foram contempladas no Projeto Piloto e não se concretizaram, visto que a unidade encerra suas atividades com alunos às 16h20 e a EJA, conforme o Projeto Político Pedagógico seguiu funcionando no período noturno, com as mesmas características anteriores a 2014, ano em que a escola passou a funcionar em tempo integral.

A equipe da Zeferino Vaz, atenta à necessidade de se evitar turmas com superlotação de alunos realizou uma projeção relacionada ao número de salas e quantidade de alunos, que

seriam atendidos em tempo integral, sendo que, para as turmas dos ciclos I e II (1º ao 5º ano), média estimada era de 25 alunos em 13 turmas, e para os ciclos III e IV (6º ao 9º ano) seriam 13 turmas com uma média de 30 alunos cada (CAMPINAS, 2013). O número de turmas e a média de alunos no ano da implantação do projeto e nos anos subseqüentes estão descritos na tabela abaixo:

**Tabela 6 - Número de turmas e média de número de alunos por ciclo na EEI Prof. Zeferino Vaz no período de 2014 a 2017**

Ano	Turmas Ciclo I e II	Média de alunos	Turmas Ciclo III e IV	Média de alunos
2014	13	26	12	25
2015	14	27	12	22
2016	13	28	12	22
2017	15	27	08	28

Outra questão apontada pela equipe Zeferino Vaz foram as adequações estruturais para receber os alunos em período integral. O quadro abaixo mostra as principais, e se foram concretizadas ou não.

**Quadro 17- Apontamentos das adequações estruturais**

	Apontamentos	Concretizado?
1.	Desmembramento da cozinha, que na ocasião era compartilhada com outra unidade vizinha.	Sim
2.	Adequação da alimentação escolar em termos de quantidade e qualidade.	Sim
3.	A criação de um projeto arquitetônico que potencializasse o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos ambientes já existentes, nos espaços pouco ou não utilizados na unidade, bem como a criação de novos espaços de aprender.	Sim
4.	Reforma da rede elétrica.	Sim
5.	Instalação de sistema de climatização interna ou ventilação dos ambientes.	Não
6.	Adequação de bebedouros e banheiros, com a instalação de chuveiros e armários para os alunos.	Parcialmente, não houve instalação de chuveiros. Os armários foram instalados e posteriormente retirados, uma vez que os alunos não se adaptaram ao uso dos mesmos.

7.	Implementação de salas ambientes para o desenvolvimento das aulas de música, dança, ginástica, informática, laboratório de línguas, rádio escolar e outras, bem como a aquisição de materiais específicos: tatames, colchonetes, equipamentos para os laboratórios, tendas, bancos, mesas, jogos fixos nos ambientes externos, etc).	Parcialmente, não houve a instalação de laboratório de línguas, nem da rádio escolar.
8.	Adequação do campo de futebol com pista de atletismo.	Não, o espaço nunca foi adequado e continua sem uso regular.
9.	Criação de três quiosques.	Parcialmente, houve a construção de apenas um quiosque.
10.	Criação do espaço: cozinha pedagógica.	Não
11.	Cobertura do teatro de arena.	Não
12.	Construção de mais uma quadra poliesportiva.	Não
13.	Construção de um auditório ou teatro.	Não

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações do Relatório da Comissão (2013)

O quadro mostra que a reorganização do espaço, um dos fundamentos da concepção de educação integral, conforme explicita o Projeto Piloto, não foi levado a termo em sua integralidade, fato este que vem representando um forte elemento comprometedor para o desenvolvimento das atividades curriculares na Escola, conforme ficará demonstrado, por meio das falas dos participantes dessa pesquisa, em especial no capítulo quatro.

As necessidades organizativas também foram apontadas e propôs-se a organização de frentes de trabalho (futuras comissões de trabalho EEI).

#### Quadro 18 - Necessidades organizativas

	Necessidades apontadas	Concretizado?
1.	Organização da estrutura da escola: manutenção, limpeza, organização burocrática, secretaria, atendimento da comunidade, espaços pedagógicos: criação, funcionamento e manutenção de todos os ambientes educativos.	Parcialmente. Nem todas as necessidades relacionadas ao espaço físico, foram atendidas.
2.	Organização dos tempos e espaços da escola: horários das aulas, intervalos, almoços, horários das reuniões de toda a EEI – construção curricular do Projeto EEI.	Parcialmente. Há uma organização, porém a unidade não a considera ideal. Busca a ressignificação dos tempos e espaços escolares.

3.	Organização do trabalho pedagógico dos diversos ciclos: planejamento, discussão e avaliação dos trabalhos de cada ciclo/ano/área do conhecimento/projeto.	Sim.
4.	Organização do trabalho coletivo: de todos da comunidade escolar, dos alunos, dos pais, da comunidade, todos os profissionais do magistério que constroem o projeto e socialização de toda a rede – participação, registro e implementação.	Parcialmente, não há a socialização com toda a rede municipal de ensino.
5.	Organização dos coletivos e das comissões: necessidades de registro e sistematização – solicitação de ajuda acadêmica. Consolidação da CPA e do sentido e significado da representatividade nos diversos segmentos, auto-organização dos alunos e profissionais.	Sim

**Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações do Relatório da Comissão (2013)**

Não foram organizadas frentes de trabalho na escola. A tomada de decisões é feita coletivamente nos diversos espaços de interação existentes na unidade, como por exemplo, os tempos pedagógicos dos docentes, os conselhos de ciclo, que ocorrem trimestralmente, as reuniões de planejamento e avaliação institucional, no início e final de cada semestre e nos diferentes colegiados, como o Conselho de Escola, a Comissão de Avaliação Participativa (CPA), a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil (na EEI Prof. Zeferino Vaz, esse colegiado é chamado de Conselho dos Representantes de Turmas, que são alunos eleitos por seus pares, em suas respectivas turmas).

### **3.6 As propostas da comunidade**

Em reunião realizada com os pais e responsáveis no dia 22 de agosto de 2013, que contou com a presença de cerca de 200 pessoas, a comunidade também apontou as demandas que considerava necessárias para a implantação da escola integral e, ainda, as principais ansiedades que acometem os responsáveis pelos alunos, e após as discussões em grupos, sintetizaram-se as seguintes questões e sugestões:

**Quadro 19 – As Propostas da comunidade**

	<b>Propostas</b>	<b>Concretizado?</b>
1.	<p>Currículo: que a escola oferecesse o aprofundamento dos estudos, que a lição de casa e o reforço fossem dentro do período de aulas. Que fossem oferecidas atividades diversificadas como: técnicas de redação, leitura, estudos de línguas (inglês e espanhol), seminários, campeonatos de matérias com notas, jornal do Caic, palestras diversas, cursinho, laboratórios, informática, música, dança, teatro, balé, capoeira, judô, karatê, horta comunitária, esportes diversos, campeonatos internos de jogos, gincanas, jogos de dama e xadrez, ginástica, sala de televisão, videoteca, cozinha pedagógica, culinária, artes no geral, artesanato, aulas ao ar livre, passeios extraclasse, horário de descanso, brincadeiras, rádio, eventos diversos. Que a escola não fosse cansativa para os alunos.</p>	<p>Parcialmente. Atividades como judô, karatê, balé, não são realizadas.</p>
2.	<p>Alimentação: sugeriram que fossem promovidas palestras sobre saúde, que o cardápio fosse enviado para os pais acompanharem, que houvesse nutricionista. Demonstraram preocupação, uma vez que muitos alunos rejeitam a comida oferecida pela escola. Isso precisaria ser revisto, já que com a permanência em tempo integral, os mesmos, obrigatoriamente, teriam que se alimentar. Para isso indicaram a necessidade da qualidade da alimentação melhorar e que houvesse uma variedade maior. Propuseram que os alunos tivessem opções de escolha, um cardápio diferenciado para aqueles com restrições alimentares e também a possibilidade de se trazer o lanche de casa ou ter uma cantina na escola.</p>	<p>Parcialmente. Consta no PP da unidade o Projeto “Alimentação Saudável” que contempla parte destas demandas. Os alunos não podem levar alimentos de casa e não há cantina nas dependências da escola.</p>
3.	<p>Saúde: sugeriram a presença na escola de psicólogos, dentistas, profissional capacitado para primeiros socorros, bombeiros, enfermeiros, bem como a instalação de um ambulatório. Manifestaram preocupação em relação às crianças que têm acompanhamento médico regular e que teriam que se ausentar em algum período. Haveria possibilidade de conciliar?</p>	<p>Parcialmente. Não há ambulatório na escola e nem profissionais de saúde. Existe uma parceria com o setor de Saúde, onde são feitas triagens e vacinações. Os alunos que fazem tratamento médico são dispensados nos horários determinados.</p>
4.	<p>Inclusão de investimentos para educação, professores e funcionários capacitados e que quisessem desenvolver o projeto, mais funcionários para a limpeza, cozinha e inspetoria. Melhores salários para os profissionais da escola.</p>	<p>Parcialmente. O módulo de funcionários é igual ao das demais escolas da Rede.</p>
5.	<p>Melhorar a segurança dentro e no entorno da escola, com a contratação de mais funcionários, manutenção dos extintores, saída de emergência, câmeras de segurança e no caso da infraestrutura apontaram a importância da manutenção permanente dos espaços, instalação de armários para os alunos, banheiros com chuveiro para os alunos tomarem banho, transporte adaptado para alunos deficientes, e gratuito para todos os alunos.</p>	<p>Parcialmente. Não há armários e nem banheiros. Não há transporte gratuito para todos os alunos, apenas para os deficientes.</p>

6.	Alunos da Educação Especial e Sala de recursos. Sugeriu-se que, mesmo estando matriculados na escola integral, fossem atendidos pelos serviços específicos voltados para aqueles que apresentam necessidades especiais.	Parcialmente. Os alunos que necessitam de atendimento que vão além dos oferecidos na Sala de Recursos da unidade, o fazem fora da escola.
7.	A interação de alunos de diferentes faixas etárias (dos seis aos quinze anos ou mais), também preocupava. Sugeriu-se cuidado especial com os menores e houve indicação de horários diferenciados de entrada, intervalos e saída.	Sim.
8.	Horário de entrada: também foi alvo de atenção. Indicaram a importância de se atender às necessidades tanto dos pais quanto dos alunos, e o horário de entrada mais solicitado foi o das 7h00. Questionou-se se haveria flexibilidade para os casos de atraso ou consulta/acompanhamento médico e, ainda, cobrou-se que a comunidade pudesse participar ativamente do projeto.	Parcialmente. O horário de entrada é às 8h00.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações do Relatório da Comissão (2013)

A comunidade demonstra entendimento da importância da diversificação das atividades curriculares numa escola com a jornada estendida. Nas solicitações relacionadas ao currículo, o foco incide sobre as atividades artísticas e esportivas, como alternativa para que os alunos não ficassem enfadados. Observa-se uma proximidade com a concepção de educação integral pensada para os Cieps e Caics, já abordados nesta dissertação, já que a escola foi concebida, originalmente, como um Caic que oferecia, além das atividades escolares, atendimento nas áreas de saúde e assistência social. Uma concepção com um viés mais assistencialista, voltada para o atendimento.

### 3.7 Os bastidores do processo.

Na interlocução com os atores envolvidos no processo tivemos acesso a aspectos que os documentos não revelam. Aqueles, nos relatam, de modo particular, como se deu esse momento de transição na escola e também realizam uma avaliação preliminar do andamento do projeto, avaliação esta, da qual trataremos com mais propriedade no quarto capítulo, com a ajuda de outros atores.

A professora Rachel que atua na EEI Prof. Zeferino Vaz, há 21 anos, conta que no final de 2012, a gestão da escola se deparava com uma situação preocupante. Alguns empreendimentos imobiliários, no entorno da escola, estavam em fase final de construção e vislumbrava-se a chegada de uma grande quantidade de novos alunos, com a conseqüente

necessidade de aberturas de novas classes, o que tornaria escola enorme e com salas superlotadas. Neste cenário, a diretora da escola à época cogitou a ideia de transformar a unidade, que funcionava em três turnos, em integral, pois, assim, o número de alunos seria menor, já que os mesmos ficariam o dia todo na escola.

A ideia foi sugerida à prefeitura e como já havia uma discussão na rede municipal sobre o tema, foi aceita. Não houve, no entanto, a implantação logo no ano subsequente, pois havia necessidade de tempo para se estudar o assunto. A docente destaca que a ideia surgiu na escola, e não na prefeitura e menciona que a participação dos profissionais da escola no debate sobre a implantação se deu através de um grupo de estudos, porém, nem todos participaram, além da gestão, havia cerca de seis professores participantes de um total de cerca de cinquenta docentes.

As discussões realizadas na escola eram levadas por seus representantes a outro grupo de estudos formado por representantes da SME, e lá se apresentavam as propostas da escola, muitas das quais não foram aceitas como, por exemplo, a dupla docência ou a jornada de 20/40 h/a.

A referida docente relata também que a ideia da mesma quantidade de aulas, ou seja, seis aulas em todos os componentes curriculares partiu da Orientadora Pedagógica, que atuava na escola à época e, embora houvesse discordâncias neste sentido, a proposta prevaleceu. A professora Rachel considera que o modelo deveria ser revisto, visto que é muito desgastante para os alunos e que, se fosse hoje, não apoiaria essa modalidade de ensino para a escola, pois sente que quando atuava apenas em um turno, o rendimento dos alunos era maior, aprendiam mais.

Já a professora Adélia, que atua na mesma escola, desde 2010, relata que a possibilidade de transformar a unidade em integral surgiu, em 2012, quando houve uma pesquisa na rede municipal de ensino, que visava saber quais escolas tinham interesse em adotar a modalidade de ensino integral. Explica que a diretora da época achou interessante a ideia, uma vez que havia a preocupação com a possibilidade da escola ficar superlotada, pois quando um dos pavilhões da unidade, que até então não estava sendo utilizado por estar em reforma, passasse a funcionar, aumentando assim o espaço físico, a escola seria obrigada a formar novas turmas.

A equipe escolar inicia as discussões sobre o tema e dada à importância da questão resolveu-se eleger, o ano de 2013, para discussões mais aprofundadas. Nesse ano, diz a professora, a SME propõe que as duas escolas que se manifestaram favoráveis à implantação do ensino integral comesçassem a esboçar o projeto piloto. Diante disso, montou-se um grupo

de estudos na escola e uma comissão formada pelos gestores dessas unidades envolvidas e mais os representantes da SME, que se reuniam semanalmente. A docente ressalta que o movimento da educação integral que emergia na rede, era reflexo de uma política do governo federal, política esta, que encontrou terreno fértil na unidade, apesar de, no primeiro momento, a proposta não ter sido bem vista pelos docentes, que preferiam que a unidade continuasse funcionando em turnos.

O ano de 2013, de acordo com a professora Adélia, foi bastante conturbado, pois algumas das propostas da escola apresentadas para a comissão, não foram aceitas, o que levou, ao final do ano, algumas das pessoas que encabeçavam os trabalhos, a desistirem do projeto. No encerramento daquele ano letivo havia um projeto piloto escrito, porém, as propostas ainda não haviam sido aprovadas, permanecia uma situação indefinida, nada estava pronto, fato este que provocava grande ansiedade, já que a implementação do programa começaria no início do ano letivo de 2014. Esta situação de indefinição provocou uma remoção em massa, boa parte dos professores que atuavam na escola pediu transferência para outras unidades.

Adélia ressalta que a proposta era de que não houvesse hierarquização das disciplinas e que, em alguns casos, fosse permitida a dupla docência e, ainda, uma jornada de trabalho de 20/40 h/a. As propostas da dupla docência e da jornada não foram aceitas, ficando posteriormente estabelecida uma jornada de 24/40 h/a. A docente lembra, também, que havia por parte da SME a exigência de que o modelo a ser implantado na RMEC se distanciasse do modelo que a rede estadual de ensino estava implantando, que contemplava aulas no período da manhã e oficinas no período da tarde.

Segundo Adélia houve muita dificuldade em se trabalhar, no primeiro ano do projeto, com os eixos norteadores, por desconhecimento teórico e falta de orientação. Ela classifica o início do programa, em 2014, como caótico, pois, além das dificuldades já mencionadas, muitos dos professores novos que chegaram, não haviam participado do processo de discussão, não tendo assim, nenhum conhecimento do programa de ensino integral que se iniciava, além do agravante de o quadro docente estar incompleto, fazendo com que a escola de ensino integral funcionasse somente em meio período. Esse cenário só começa a adquirir contornos mais favoráveis a partir de 2015, com a apropriação, por parte do grupo, das premissas do projeto e com a chegada de uma nova equipe gestora que abraçou a causa do programa. A professora destaca, também, a importância da formação em serviço recebida naquele momento, por meio de profissionais da Unicamp, contratados pela SME e que ajudaram a equipe a formatar melhor a proposta.



Em relação à matriz curricular com seis aulas em todos os componentes curriculares, a docente avalia como inevitável, mas considera que as disciplinas de Português e Matemática ficaram prejudicadas.

Ela percebe a ideia de educação integral como positiva, mas acentua que há muito a ser revisto e complementado, e acredita que os alunos deveriam ter atividades diferenciadas, adequadas às suas reais necessidades.

A gestora Carolina relata que a ideia da educação integral em tempo integral na EEI Prof. Zeferino Vaz surgiu mais ou menos em 2011, e nesta época, a unidade tinha cerca de 1300 alunos, atendidos em período parcial. Era uma escola superlotada, com poucos espaços para desenvolver atividades diferenciadas, mesmo contando com uma estrutura física privilegiada. Lembra-se que apesar das turmas naquela época terem em média 25 alunos, elas eram muitas, o que dificultava a gestão da escola com qualidade.

Na ocasião, havia cerca de 120 professores e, ainda, um enorme contingente de funcionários. A escola *“parecia uma fábrica, não parecia escola e aquilo me incomodava muito”* (CAROLINA). No entanto, no próprio quarteirão da escola existiam outras unidades, estaduais e municipais, então, cogitou-se a possibilidade de transferir parte desses alunos para diminuir o número de turmas. Diante disso, abriu-se o diálogo com as escolas estaduais e constatou-se que lá havia salas ociosas e, a partir daí, iniciou-se um processo de transferência dos alunos. Essa transferência durou cerca de três anos até a escola Zeferino Vaz chegar a um contingente de 800 alunos.

Paralelamente a este movimento, diz a gestora, o prédio da EEI Zeferino Vaz precisou de uma reforma, necessária pelo desgaste provocado pela ação tempo, e para isso houve um aporte de recursos, da Secretaria da Educação para fazê-lo. Como a unidade é composta por dois blocos, fez-se primeiro a reforma de um e depois do outro e, enquanto um bloco era reformado, o outro ficava ocioso, demonstrando que os 800 alunos da escola podiam ser acomodados em apenas um bloco. Nessa época, surgiram rumores de que a unidade poderia ter que compartilhar seu espaço, com outras instituições de ensino, o que provocaria novamente a superlotação do prédio, além do uso para outras finalidades.

A gestora relata que, neste ínterim, a diretora da escola apresentou um documento elaborado de forma espontânea pela comunidade escolar, pedindo uma escola de educação integral ali. *“Foi, assim, uma solicitação que nasceu da comunidade”* (CAROLINA).

Dessa forma, segundo a educadora, é que se somaram os esforços para se evitar a superlotação e o desvio das funções originais daquele prédio, tão arduamente conquistado pela comunidade. Carolina diz:

*[...] sempre tive esse sonho. Eu acho que o estudante brasileiro estuda muito pouco, fica muito pouco tempo em sala de aula e é meu sonho de supervisora, de educadora, que todos os alunos estejam na escola mais tempo, [...] não simplesmente para preencher o horário do aluno porque ele fica um tempo ocioso na rua, não era essa a visão que eu tinha desde o início, queria uma escola de qualidade mesmo, de países desenvolvidos e eu sempre sonhei com isso. Então, somou-se tudo isso: o meu ideal de educadora, o pedido da comunidade e somou-se que a gente corria o risco, porque o prédio não ia ficar ocioso, de forma alguma. Então baseado em tudo isso [...] começamos a pensar nessa nova escola (CAROLINA).*

Carolina diz que uma vez somados os esforços, começaram a planejar essa escola, e para se pensar o que seria uma escola de educação integral, começaram a separar, analisar e estudar os textos

*A nossa primeira ação foi propor aos professores da escola esse estudo. Devolvemos nosso estudo, os textos que a gente havia lido, estudado, para a própria escola. Então, em 2012, os professores estudavam os textos, refletiam sobre o que pensamos da educação integral, qual é o nosso modelo de educação integral. A gente montou um grupo de estudo e todos participavam. [...] Tinha os que eram contra, outros que eram a favor, mas estavam todos lá. [...] Isso foi interessante, porque já foram nascendo muitas opiniões, divergências, os que eram a favor e os que não eram (CAROLINA).*

De acordo com gestora, todas as informações apontadas pelo grupo eram anotadas, pois, tudo era importante naquele momento. Era preciso pensar essa escola de uma forma democrática, para evidenciar que não era uma proposta vinda “*de cima para baixo*” (CAROLINA).

No final de 2012, a escola apresentou uma proposta para a Secretaria da Educação, porém, não houve a receptividade esperada e a não foi aprovada. Afrodite esclarece que

*Nessa época, Campinas estava politicamente muito fragilizada, foi na época do Hélio (prefeito cassado). Teve muita troca de secretário da educação e isso foi bastante complicado para nós naquele momento, houve uma fragilidade e a gente não conseguiu implantar a escola naquele momento por conta dessas alterações políticas da época. [...] Aí houve a troca do secretário da educação. Como houve a troca, [...] nos apresentamos novamente e foi aceito, e montamos uma comissão. A história da comissão surgiu aí, para gente colocar os estudos, institucionalizar esses estudos, pensar o que a gente precisava para implantar a escola. Aí começamos do zero. Pensamos desde a infraestrutura até a parte pedagógica, a parte de recursos humanos. Foi pensado assim: nós montávamos grupos e estudávamos semanalmente nessa comissão. Nesse ano nós elaboramos um relatório, [...] a gente sonhava o que poderia ser uma escola de educação integral em Campinas. (CAROLINA).*

A gestora enfatiza que neste processo foram estudadas, na época, muitas escolas de educação integral e também realizadas visitas a escolas de educação integral em Americana, Araras e São Paulo, de modo a se conhecer vários modelos existentes no Brasil.

*Quem estava na comissão podia ir. Tive contato com planos, projetos de escolas, propostas educacionais de alguns municípios [...]. Analisei alguns e ao mesmo tempo lembro que o governo federal lançava o Mais Educação. Essa efervescência pela educação integral aparecia também a nível federal. O ministro da educação era o Haddad e o governo era Lula e ele lança o Mais Educação, que era uma proposta de começar a conversar sobre educação integral, não que ele fosse a Educação Integral, mas uma forma de ampliação (do tempo) do aluno na escola. Foi um modelo. Muitas escolas tinham a educação integral no modelo do Mais Educação. Só que não era isso que gente queria (CAROLINA).*

A gestora explica, ainda, que a comissão não percebia o modelo do programa Mais Educação, com o desenvolvimento de oficinas por agentes externos, como o mais adequado para o que o grupo buscava. O programa Mais Educação foi concebido como uma primeira iniciativa para ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas acabou sendo adotado em algumas redes e escolas, como a própria política de educação integral.

As experiências em andamento em escolas do município de Campinas mostravam uma falta de integração dos “oficineiros”, voluntários responsáveis pelas atividades do Programa com a proposta pedagógica das escolas.

*Eles iam lá aleatoriamente. Trabalhavam aquelas horas, recebiam pelas oficinas e iam embora [...] a gente já sabia que não era o modelo do Mais Educação que queríamos, porque não ia ter o vínculo de uma escola de educação integral. A gente não queria uma escola de manhã e outra escola a tarde. A gente queria uma escola completa, de manhã e à tarde, a mesma escola. (CAROLINA).*

Cientes do que não queriam e do que queriam, analisa a gestora, a comissão elaborou o relatório que, em meados de 2013, foi entregue ao departamento pedagógico da Secretaria da Educação, e esse documento continha os pontos de estrutura e recursos necessários para a implantação. Era um projeto piloto nascendo.

Após a entrega do relatório, uma nova fase se inicia, era a fase das negociações junto à Secretaria da Educação, sobre as questões legais e burocráticas, e esse momento foi marcado por grandes dificuldades, pois nem tudo o que foi proposto no relatório era aprovado.

Um dos entraves estava relacionado à jornada dos professores, visto que a comissão apresentou a jornada de 20/40 horas, ou seja, 20 horas em atividades com alunos e 20 horas em atividades de planejamento, diferentemente da jornada praticada na rede de 30/40 horas, porém, não houve aceitação da jornada proposta e, ao fim do processo de negociação chegou-se à jornada de 24/40 horas.

Outra questão que encontrou resistência, diz a gestora, foi a da dedicação exclusiva dos professores à escola de educação integral, pois, a comissão entendia que o perfil dessa nova escola exigia isso, sendo assim, era preciso que houvesse a vedação de acúmulo de cargo junto à escola integral, mas, por pressão do sindicato da categoria, que acompanhava as negociações, este item não foi aceito.

Ainda segundo a gestora, outros pontos também não foram aceitos por esbarrarem em questões orçamentárias, como, por exemplo, o adicional de 50% para todos os profissionais da escola integral e a dupla docência.

Carolina destaca que uma das propostas era que os professores da escola integral fossem selecionados por perfil e que apresentassem um projeto, que seria analisado por uma banca. A proposta não foi aceita, sob a alegação de inconstitucionalidade, já que os professores que atuavam na EEI já haviam prestado um concurso para entrar na rede.

A partir daí, faltavam, ainda, as demandas legais para que, efetivamente, a Escola de Educação Integral passasse a existir, ou seja, faltavam o Decreto de criação, a Resolução de funcionamento e a publicação do Projeto Piloto.

Em relação ao início das atividades, a gestora relembra que foi uma fase bastante conturbada, por não ter havido preparo suficiente por parte da Secretaria da Educação. A rede enfrentava problemas devido à falta de professores. Havia a expectativa da realização de um concurso público, que não se realizou. Num primeiro momento, a escola que deveria atender os alunos das 8h00 às 16h00, o fez em tempo parcial, e o problema foi sendo resolvido gradativamente, à medida que novos professores eram contratados.

Analisando documentos do final de 2013, percebemos que há dois meses do início das atividades escolares em tempo integral, que se daria em fevereiro de 2014, questões básicas ainda não haviam sido resolvidas. O conselho de escola apontava que vislumbravam problemas para o início do projeto e sinalizava para a necessidade de parceria entre a escola e a Secretaria de Educação. Além de que, outras questões ainda não estavam resolvidas, como a incompletude do corpo docente, da equipe de gestão e de apoio, o horário de entrada e saída dos alunos, bem como dos tempos pedagógicos dos professores. Havia dúvidas, por parte dos pais, sobre as atividades que efetivamente seriam oferecidas aos alunos. Em janeiro de 2014,

ainda se discutia sobre o aporte de recursos que seriam destinados, especificamente, para atender às necessidades da Escola Integral.

Nosso objetivo neste capítulo foi apresentar o processo de implantação do projeto de educação integral na EEI Prof. Zeferino Vaz, sob diferentes prismas. Os documentos oficiais, por meio de uma visão técnica, apresentam os esforços de uma rede de ensino em atender às demandas legais relacionadas ao oferecimento da educação integral a seus estudantes e, conseqüentemente, empenhada em organizar suas unidades escolares para que o tempo e o currículo fossem contemplados na perspectiva de uma educação que ampliasse significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas dos estudantes.

Diferentes vozes que dialogam, por sua vez, nos mostraram que as motivações para a implantação do projeto transcendiam as questões legais e pedagógicas, perpassando por outras necessidades locais, como por exemplo, a de se evitar a superlotação da escola. As dificuldades apresentadas, em especial no início do projeto em 2014, mostram deficiências no planejamento e falta de investimento por parte do poder público, e não há como se implantar, de maneira qualificada, um projeto que se pretende inovador, sem o aporte financeiro, recursos humanos e de infraestrutura adequados. Esses elementos se configuram como alguns dos principais desafios, de qualquer rede de ensino, para se assegurar uma educação integral de qualidade.

Ao analisarmos o processo por diferentes prismas, evidenciou-se que houve uma perda significativa entre aquilo que foi concebido pela comissão de estudos e aquilo que efetivamente coube ao Projeto Piloto, uma evidente assimetria entre o que foi idealizado e o que foi implantado.

Houve, no Projeto Piloto, uma forte tendência à generalização, que é um pressuposto para as dificuldades do projeto. Os tópicos definidos pela Comissão, no caso dos eixos de trabalho, por exemplo, eram bastante específicos e bem definidos e de certa forma privilegiavam a organização do trabalho e o redimensionamento do tempo e do espaço, que são elementos fundamentais da educação integral. A supressão imposta pelo projeto piloto transformou a proposta em algo genérico, o que nos leva a afirmar que houve um flagrante empobrecimento naquela, e sua conseqüente inviabilidade, o que levou a equipe da escola, apenas um ano após a implantação, a substituir os vários eixos estabelecidos no projeto por apenas um, designado Linguagens e Conexões.

Evidencia-se, ainda, que não houve um olhar atento, no que diz respeito à importância dos profissionais envolvidos no processo. A valorização, proposta pela Comissão, através de

um adicional de 50% aos profissionais da escola integral, não aceita pela SME, propiciaria, certamente, a resolução das questões relacionadas aos acúmulos de cargo e poderia viabilizar e estimular a permanência dos professores, que participaram da gestão do projeto, em regime de dedicação exclusiva.

Em relação à dimensão pedagógica, o Projeto Piloto previu um redimensionamento e enriquecimento da estrutura organizacional da escola com novos tempos e espaços, e oferecimento de maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos, pressupondo matrizes curriculares com outra lógica na organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas, e o currículo seria construído respeitando-se as especificidades da escola, considerando-se as condições estruturais existentes. A imposição da SME de uma matriz pouco flexível, que desconsiderou aquilo que havia sido construído pelos atores que vivem o cotidiano da escola, que conhecem suas potencialidades e fragilidades, comprometeu, desde o princípio, o desenvolvimento que se esperava do projeto.

Não basta haver uma vontade no campo das ideias, é necessário, como vimos, que o terreno esteja propício e haja vontade política para que um projeto educacional que se pretende inovador e transformador tenha êxito. O desejo de que o projeto alcance seus objetivos está presente na comunidade escolar, que tem os desafios como uma das suas marcas registradas. Assim como na constituição do bairro, conforme vimos na apresentação da história da localidade, a comunidade encontrou seus caminhos, a escola, que faz parte deste contexto, também está trilhando seus caminhos, a fim de alcançar seus objetivos educacionais. Estes caminhos, entre outras coisas, serão apresentados no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4 O OLHAR DOS ATORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROF. ZEFERINO VAZ**

No capítulo terceiro, nos debruçamos sobre os documentos e os relatos dos atores envolvidos no processo, para apresentar como se deu a constituição do Projeto de Educação Integral na EEI Prof. Zeferino Vaz, as motivações, as razões dos diferentes segmentos e os desafios enfrentados desde o momento em que o projeto surgiu como ideia, até o início das atividades em 2014.

Nesse quarto capítulo, por meio da ampliação das vozes dos atores envolvidos, ou seja, dos alunos, vozes normalmente silenciadas que terão destaque neste contexto, dos pais, dos professores e dos gestores. Buscaremos entender como cada segmento avalia o desenvolvimento do projeto de educação integral na escola e ainda mostraremos os caminhos percorridos pela escola em busca da realização do proposto para, finalmente, concluirmos se passados três anos da implantação do projeto na escola, o objetivo maior do projeto, ou seja, permitir que seus alunos tenham condições de permanecer um tempo maior na escola e com ele se desenvolver integralmente, está efetivamente se concretizando.

As falas dos atores nos levaram a cinco categorias de análise que desenvolvemos ao longo do capítulo, a saber: o currículo; as práticas pedagógicas e a ressignificação do tempo; a concepção de educação integral presente na escola; a ressignificação dos espaços físicos; a dimensão burocrática e a equipe gestora e a formação continuada.

Iniciamos nossa análise sobre o que pensa e espera a comunidade escolar, por meio da fala dos alunos expressa em um documento intitulado *Reivindicações dos alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas*, produzido por um grupo de estudantes da escola, no mês de abril de 2017, por ocasião da visita de um grupo de discentes à secretária de educação do município de Campinas.

A gestora Cora nos relata como se deu esse momento. Segundo ela, por meio da articulação do pai de um aluno da unidade, membro do Conselho de Escola, a secretária de educação convidou um grupo de representantes dos discentes da EEI Prof. Zeferino Vaz para conhecer a Secretaria da Educação. A equipe gestora achou por bem enviar para a reunião os alunos representantes de turma, eleitos pelos pares, no início daquele ano letivo.

Os alunos representantes de turma dos ciclos III e IV (6º ao 9º ano do ensino fundamental) foram convocados para uma reunião com os gestores da unidade. Tomaram conhecimento do convite da secretária e foram consultados sobre o interesse de cada um em participar do encontro. Como a secretaria havia estabelecido um número determinado de

convidados e as turmas possuíam dois representantes cada, os alunos decidiram entre si quem representaria a respectiva turma. Isto feito, os gestores explicaram para os jovens a importância daquele momento, uma vez que eles teriam a oportunidade de apresentar à principal gestora daquela rede de ensino, as principais reivindicações dos estudantes da escola e destacaram ainda o papel de cada representante, tendo em vista que não falariam apenas em seu nome, mas em nome dos seus colegas de turma. Destacamos aqui o que nos ensina Paulo Freire, sobre a importância de discutir com os alunos os assuntos que são do seu interesse.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.16).

A gestora explica que o primeiro passo foi o de escutar o que os alunos representantes tinham a dizer sobre o assunto, e estes foram orientados a realizar, de maneira autônoma, uma assembleia em suas respectivas turmas, para se saber quais eram as solicitações dos colegas. O movimento de escuta promovido pelos alunos representantes resultou em oito documentos que expressavam a vontade das oito turmas. Em seguida, os representantes se reuniram para unificar os documentos. Foram comparados os pontos em comum e organizados os apontamentos, e o resultado foi o que se encontra descrito no quadro vinte dessa dissertação.

Os encaminhamentos realizados pelos gestores coadunam com o recomendado por Freire (1996) sobre a importância de saber escutar.

Não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p.71).



**Quadro 20 - Reivindicações dos alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas**

1.	O cumprimento das promessas de 2014 – Oficinas.
2.	A reprodução do Atlas Escolar da Vila União (elaborado na escola) para todos os alunos desta Unidade Escolar.
3.	A reforma e a cobertura do teatro de arena.
4.	A readequação do campo de futebol. No local, construir quiosques e instalar bebedouros.
5.	Sala de informática. Manutenção mais rápida.
6.	Rede wifi em todos os espaços da escola.
7.	A mudança no horário das aulas. Sugestão de entrada às 7h00 e saída às 14h00.
8.	A cobertura da quadra externa.
9.	A mudança do uniforme: blusa de moleton.
10.	O transporte para estudos do meio. Maior disponibilidade.
11.	Merenda. Maior disponibilidade de alimentos.
12.	Segurança. Intensificar.
13.	A entrega urgente do material e do uniforme.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do documento apresentado pelos alunos da escola.

Depreende-se do quadro apresentado uma grande preocupação dos alunos em relação às questões estruturais da escola, como apontam os itens três, quatro, cinco, seis e oito, nos quais são solicitadas melhorias nos espaços físicos comuns da unidade. A solicitação feita no item dois, sobre a reprodução do Atlas Escolar indica o reconhecimento dos alunos em relação ao trabalho do qual se sentem partícipes. O Atlas foi desenvolvido no contexto de um projeto realizado pelas docentes das disciplinas de Ciências e Matemática, no ano de 2016. O material foi produzido pelas professoras e pelos alunos dos sextos anos da EEI Prof. Zeferino Vaz para os próprios alunos e comunidade escolar, a fim de que pudessem conhecer um pouco melhor o lugar onde vivem. O desejo dos envolvidos no projeto era que cada aluno da escola recebesse gratuitamente, um exemplar do material, mas até aquele momento a solicitação da reprodução do material feita à secretaria da educação, não havia sido atendida. Os alunos entenderam que aquele seria um momento privilegiado para reforçar o pedido.

Os itens um (o cumprimento das promessas de 2014 – Oficinas) e sete (a mudança no

horário das aulas. Sugestão de entrada às 7:00h e saída às 14:00h.<sup>16)</sup> trazem em seu bojo, questões nevrálgicas para a comunidade escolar relacionadas à ressignificação dos tempos e espaços escolares, conforme apresentaremos no decorrer desse capítulo. A solicitação de alteração nos horários de início e término das aulas implicaria não só na redefinição do horário de entrada e saída dos alunos, perpassando também pela diminuição da carga horária de atividades escolares de quarenta e oito horas para trinta e cinco horas semanais e conseqüentemente, na alteração da jornada de trabalho dos professores. A descrição dos itens nove, dez, onze, doze e treze, falam por si sós.

#### **4.1 O currículo, as práticas pedagógicas e a ressignificação do tempo**

No primeiro item do documento, os alunos pedem o *cumprimento das promessas de 2014*, ano de implantação da modalidade de educação integral em tempo integral na escola. Essas “promessas”, de acordo com análise documental realizada, na realidade não são promessas, fazem parte das demandas solicitadas pela comunidade que constam no Relatório da Comissão de Estudos para a Implantação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas (2013), apresentadas no capítulo anterior, no quadro dezenove dessa dissertação.

As reivindicações da comunidade no que diz respeito ao currículo e às práticas pedagógicas são as seguintes: que a escola oferecesse atividades de aprofundamento dos estudos; que a lição de casa e o reforço escolar fossem dentro do período de aulas; que fossem oferecidas atividades diversificadas, tais como de técnicas de redação, de leitura, de estudos de línguas (inglês e espanhol), de informática, de música, de dança, de teatro, de balé, de capoeira, de judô, de karatê, de culinária, de artesanato e artes em geral, experiências em laboratório, seminários, campeonatos de matérias com notas, jornal de Caic, palestras diversas, cursinhos, horta comunitária, esportes e jogos diversos com campeonatos internos e gincanas; que fossem montadas salas de televisão, videotecas e uma cozinha pedagógica; que houvessem aulas ao ar livre, passeios extraclasse, horários de descanso para os alunos,

---

<sup>16</sup>No ano letivo de 2017, o horário de entrada e saída dos alunos estava estabelecido da seguinte maneira: alunos dos ciclos I e II (do 1º ao 5º ano): de segunda a sexta, das 8h00 às 16h00, alunos dos ciclos III e IV (do 6º ao 9º ano): segunda e quarta feira, das 8h00 às 15:30 e de terça, quinta e sexta feira, das 8h00 às 16h20. Os horários de almoço e intervalos fazem parte da carga horária de atividades dos alunos.

brincadeiras, uma rádio, além de eventos diversos. Em síntese, como aponta o próprio documento, solicitava-se que a escola não fosse cansativa para os alunos.

Conforme vimos no capítulo três, em certa medida, as solicitações realizadas pela comunidade no contexto da construção do projeto piloto não chegaram a termo, e isso fica ainda mais evidenciado pela sugestão feita pelos alunos observada no item sete, de *mudança do horário de início e término das aulas (das 8h00 às 16h20 para as 7h00 às 14h00)*. Os estudantes justificam a solicitação alegando que a escola é cansativa, e representa um impeditivo para a realização de atividades a partir dos seus centros de interesse, em outros espaços fora da instituição.

Cavaliere (2007) chama a atenção para o efeito paradoxal que a ampliação do tempo pode provocar. Relata que “na experiência dos CIEPS, na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas gerou o efeito contrário ao esperado” (CAVALIERE, 2007, p. 1019), provocando o esvaziamento de algumas unidades, em especial aquelas voltadas aos alunos maiores, de 5ª a 8ª série. A redução das atividades a aulas convencionais fez com que a inadaptação se tornasse frequente, fazendo que, com o tempo, essas escolas ficassem desprestigiadas e mal vistas pelos adolescentes e muitas das unidades, voltadas àqueles adolescentes, acabaram se transformando em escolas destinadas aos alunos da educação infantil e aos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Os alunos nos relatam que, no ano de 2014, supostamente foi falado pela escola que haveria as aulas da base comum no período da manhã e oficinas de dança, artes marciais etc., no período da tarde, para que o dia não ficasse extenuante. Eles se sentem enganados. Avaliam que acontecem poucas atividades diversificadas e chamam a atenção para o fato de algumas oficinas acontecerem fora do horário de aula, como a de capoeira, por exemplo, desenvolvida por voluntários do Programa Mais Educação. Apontam que esta atividade, bem como outras sugeridas por eles, deveriam ocorrer dentro do horário regular das aulas, como parte integrante do currículo. Descrevem, também, que a rotina na escola é muito cansativa.

*Tem dia que eu tenho sete matérias. Eu chego em casa morta. Não rende esse dia. Se fosse feito como foi prometido, antes do almoço aulas e de tarde atividades diferentes, diversificadas, oficinas, seria bem melhor, mais produtivo. Do jeito que está, não está muito bom (LYGIA, 8º ANO).*

*Não adianta ter bastante aulas, sendo que, tipo (sic), uma porcentagem dessas aulas não são aproveitadas, por que não rende, porque nós ficamos*

*cansados (ANA MARIA, 8º ANO).*

Como já mencionamos, o desgaste e o cansaço são as justificativas para a solicitação da mudança do horário de início e término das aulas, porém, não há entre os alunos um consenso a respeito do tema, há os que são contra e os que são a favor. Uma das alunas aponta que a alteração do horário não resolverá o problema.

*O problema não está na quantidade de aulas, mas o que se faz durante essas aulas (LIGYA, 8º ano).*

Em defesa da alteração, outra aluna insiste que o desempenho dos alunos é muito melhor no período da manhã e por isso acredita que deveriam entrar mais cedo e sair mais cedo. Defende que a alteração do horário, em conjunto com a diversificação das atividades por meio de práticas educacionais inovadoras, com melhor aproveitamento dos espaços, otimizará o desempenho dos alunos.

*É uma junção das atividades diversificadas, fora da sala, com o horário. Chega numa sala de aula e pergunta quantos estão acordados depois do almoço. Na última aula vê quantos estão prestando atenção [...] Você não consegue prestar muita atenção, você está cansado. Você almoçou, esta com sono. De manhã rende bem mais. (MIRIAN, 8º ano).*

Ao serem questionados se percebem esforços por parte da equipe escolar no sentido de diversificar as atividades, relatam que sim, pois em dois dias da semana há aulas diferenciadas, nas quais são desenvolvidas atividades relacionadas a cinema, num dia e esportes, no outro, mas consideram pouco.

Em relação a que tipo de atividades diversificadas deveriam ser oferecidas para a escola se tornar mais dinâmica, produtiva e gostosa, os alunos cita atividades de dança, lutas marciais - para que os alunos, em especial os meninos - possam extravasar sua energia, turmas de treinamento de vôlei, futebol masculino e feminino, basquete e teatro.

Os estudantes destacam ainda que esperam dos professores, a fim de atender às suas expectativas, que aqueles, desenvolvam aulas práticas, dinâmicas, lúdicas, estudos do meio e que estas aulas aconteçam em outros espaços que estão disponíveis na escola, além das salas de aula. Reclamam que, em algumas disciplinas, os professores exploram os diferentes espaços, mas em outras, todas as atividades são na sala de aula.

Percebe-se aqui a identificação, por parte dos alunos, do lúdico como instrumento para transformar uma realidade que consideram adversa em algo significativo e prazeroso. Sendo assim, há se considerar o lúdico como alternativa metodológica para o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

A necessidade de novas práticas educacionais e da ressignificação dos tempos e espaços escolares, de modo que a escola se torne um lugar atraente, estimulante e significativo, não está presente apenas na fala dos alunos, ecoa também nas falas dos pais e dos professores. A mãe de um aluno do 4º ano, membro do conselho de escola, expressa da seguinte maneira o que precisa ser revisto na escola:

*Como pode uma escola integral ter matemática, português e história nos dois períodos? - não dá, a criança não aguenta, chega um ponto em que ela sente tédio, ela fica cansada, aí ela começa a bater no amigo, brigar, ela dorme em cima da carteira, ela belisca, ela bate, ela cospe. O meu filho, ele tem tédio, ele fala: - mãe eu tenho tédio - Como uma criança de nove anos diz pra mim que tem tédio?[...] Então, é uma escola que precisa mudar a matriz, precisa incluir cultura, arte, nem que for dançar, sei lá, Hip Hop, no período da tarde..., ah um dia ele tem hip hop, outro teatro, outro ele tem dança, beleza! e de manhã eles tem as matérias que são padronizadas, matemática, história...E isso tem que ser uma coisa fora da sala, não dá pra você ficar o dia todinho, das 8 da manhã às 4 da tarde, que é o horário do Caic, dando matéria padrão, necessárias claro, mas ele precisa sair de dentro da sala, sair pra vila, conhecer a vila que ele mora, ele precisa conhecer as pessoas que conhecem a história da vila, ir na casa das pessoas, né, mesmo que seja um grupo pequeno, ele vai lá e conversa como fulano, faz entrevista, traz para a escola, escreve um texto sobre isso, então precisa ver dentro da escola integral essas coisas que não tem. O meu sonho, enquanto mãe que tem filho na escola integral, é que essa escola fosse que nem padrão europeu, [...] a escola que tem lá um piano, tem lá uma sala em que a professora vai dar ciências, vai dar música, aí tem lá o teatro e que as crianças chegam lá e vão apresentar pros pais ou então elas vão ter aula de teatro. Gente! Isso é padrão de escola de primeiro mundo (ALZIRA).*

As considerações desta mãe de aluno nos remetem a Paro (2009), que ao discutir o aprender como ato de vontade, adverte que estamos deixando “de propiciar na escola as condições para que o aluno queira aprender” (PARO, 2009, p. 18). Mesmo com todo o desenvolvimento da pedagogia ainda confinamos nossas crianças por longos períodos dentro de salas de aula, “ignorando aquilo que a psicologia da educação já nos ensinou há mais de setenta anos, ou seja, que a forma individualizante do professor explicador é o pior dos métodos para desenvolver a aprendizagem da criança” (p. 18).

Paro (2009) nos questiona se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola nos moldes

em que se encontra e considera que em primeiro lugar “[...] é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de aprender” (p. 19).

A escola que temos oferecido às nossas crianças e jovens é uma escola que pretensamente se propõe a ensinar português, ciências, história, etc., “[...] mas, à qual, não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro” (p. 19).

Precisamos pensar em métodos que não sejam tão retrógrados como os que estão por aí. Se a criança só aprende se quiser, então precisamos saber o que é preciso para levá-la a querer. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia, sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento (PARO, 2009, p.19)

A mera transmissão de conhecimento é chata e não desperta o interesse da criança. Para despertar seu interesse é preciso trabalhar com valores, com crenças, com arte, nos seus mais variados aspectos. Uma escola parcial, que não pensa a educação de forma integral está fadada ao fracasso (PARO, 2009).

Na pesquisa realizada junto aos professores e gestores, a maioria dos participantes aponta que a matriz curricular vigente na escola não atende às necessidades do projeto. 77% das respostas indicam que a matriz é inadequada ou parcialmente adequada e apenas 23% acreditam que ela seja adequada.

As principais justificativas para o descontentamento em relação ao currículo dizem respeito ao “engessamento” que a matriz provoca. A matriz curricular das escolas de educação integral do município de Campinas possui, como apresentamos no quadro doze dessa dissertação, nove disciplinas com cinco aulas cada, a saber, Português; Matemática; Ciências; História; Geografia; Arte; Educação Física; Inglês e Cultura, Identidade e lugar, para os alunos dos ciclos I e II e os mesmos componentes, menos Cultura, Identidade e Lugar, com seis aulas cada, para os ciclos III e IV. A professora Cecília acredita que a matriz curricular vigente ‘engessa’ o currículo, o que impede o desenvolvimento de algumas atividades diferenciadas. Assim como os alunos, os docentes questionam o mero aumento do número de aulas das disciplinas do núcleo comum e sugerem que:

*Uma escola de tempo integral deveria ter outros tipos de atividades, sem serem acadêmicas, como panificação, esportes, artes, etc. Não adianta aumentar o número de aulas de cada disciplina. Isso não é educação integral, apenas um depósito de crianças (PROFESSORA CECÍLIA).*

Os docentes apontam que as disciplinas do núcleo comum deveriam se articular com os projetos do eixo de trabalho e que estes projetos sejam interdisciplinares, num formato em que “[...] os alunos possam se inscrever e transitar periodicamente pelos projetos; que as turmas sejam reagrupadas de acordo com o interesse das crianças” (PROFESSORA CLARISSE).

As vozes dissonantes, que saem em defesa da matriz, consideram que a não hierarquização das disciplinas, contemplada pela matriz curricular, que evita que se privilegie numericamente uma disciplina em detrimento de outra desenvolve uma cultura positiva, tanto para os alunos quanto para os professores, que passam a perceber que todos os saberes histórica e socialmente construídos, têm igual importância na formação integral do homem.

Os docentes acreditam que os alunos e a comunidade, no quesito qualidade, têm uma imagem não muito positiva da escola, 58% dos participantes acreditam que os alunos e os pais avaliam a escola como regular, 33,3%, como boa e 8,3%, como ruim. No caso dos alunos, os professores percebem que a principal dificuldade está relacionada à desmotivação provocada pelo cansaço, em função do tempo de permanência na escola, dos espaços pouco adequados, bem como da ausência de atividades diversificadas. Os apontamentos dos professores corroboram com a visão que os alunos têm da escola, conforme vimos anteriormente. Na avaliação dos docentes, os pais não têm muita clareza de qual é a real função social da escola.

*Os alunos não estão satisfeitos com a escola em nenhum aspecto, uma vez que a comida não os agrada, eles passam muito tempo presos em sala de aula e há poucas atividades diversificadas (PROFESSORA ANA CRISTINA).*

*Para muitos alunos, a falta de atividades diferenciadas envolvendo artes e esportes, por exemplo, somada à longa permanência em condições que beiram o insalubre (falta de lugar para banho, calor excessivo nas salas), torna a permanência na escola um tanto cansativa e por vezes pouco proveitosa. Sobretudo os mais velhos encontram-se desmotivados e alegam que permanecem na escola por pedido (ou imposição) da família. Muitas famílias falam que os filhos estudam lá porque não têm com quem ficar, mesmo os maiores, já no ciclo IV. Muitos pais não pontuam a questão pedagógica como o primeiro elemento de escolha e permanência e isso resulta em alunos que não são acompanhados em casa. (PROFESSORA HILDA).*

*Regular é uma forma possível de avaliar este quesito, pois tenho a impressão de que a percepção dos alunos e da comunidade em relação à escola é uma síntese de muitos fatores, tais como a aprovação do tempo integral por parte das famílias (baseada na necessidade que muitas delas tem de deixar seus filhos na escola enquanto trabalham), a reprovação da ausência das chamadas "atividades diferenciadas" prometidas à comunidade pela administração pública e não cumpridas, a aprovação do desempenho da escola com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e a reprovação do tempo de permanência na escola para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, já que muitos deles desejam frequentar os cursos preparatórios para os chamados "vestibulinhos", para as escolas públicas de ensino médio. Diria que é um movimento cheio de contradições e talvez merecesse um estudo específico que pudesse explicá-lo melhor (PROFESSORA ALICE).*

*Eles adoram a escola e em sua maioria são conscientes, compreendem bem os contextos, desde os estruturais até os políticos, ao mesmo tempo que têm diversas reclamações sobre alimentação, o tempo em sala, na escola e algumas outras, porém, nem todos sugerem/ pensam nas mudanças. (PROFESSORA MARIA FIRMINA).*

A gestora Carolina aborda também quais são os aspectos que entende que precisam ser aprimorados, para que a escola melhore sua qualidade. Destaca a importância da diversificação das atividades e das práticas pedagógicas inovadoras.

*O que falta, na minha opinião, é que o aluno aprenda e aprenda cada vez mais, mas aprenda de uma forma diferenciada, não numa forma dentro da sala de aula, sentado, com lousa e com giz. Porque aprendizagem é tudo, é ele enxergar o mundo em volta dele, é ele correr, é ele brincar, ele fazer um esporte, cantar, ele fazer teatro, é música, é literatura, é poesia, é tudo isso. (GESTORA CAROLINA).*

A questão da interdisciplinaridade e da integração entre as disciplinas, avalia a gestora Afrodite, precisa ser repensada. Ela percebe uma diferença significativa neste quesito, entre os diferentes ciclos. Segundo ela, os professores especialistas possuem mais dificuldades de trabalhar de forma integrada.

*O professor do 6º ao 9º ano, ainda não está preparado para pensar a disciplina dele aberta. Eu sou professor de matemática e dou meu conteúdo de matemática. O que matemática pode conversar com arte? O que matemática conversa com português. Os especialistas de conteúdo não conseguem ainda enxergar que eu posso trabalhar matemática na arte, que eu posso trabalhar educação física na língua portuguesa ou vice versa. Muitos ainda têm a necessidade de se fechar no campo de conhecimento dele. Este estigma entre as áreas de conhecimento é muito ruim numa escola de educação integral [...] (GESTORA CAROLINA).*



## 4.2 Concepção de Educação Integral. Qual?

Outro elemento que se destaca na fala dos atores em cena na escola (alunos, professores e pais) é o entendimento de que uma alternativa para melhorar as condições de aprendizagem, e tornar a escola mais significativa e atraente para os alunos seria o funcionamento da mesma em dois momentos distintos, ou seja, de manhã, as disciplinas do núcleo comum e a tarde atividades diversificadas. Esse entendimento se opõe àquilo que é preconizado no Projeto Piloto, conforme já apresentamos, ou seja, “superar a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante o oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares” (PROJETO PILOTO, 2014, p. 11).

Os relatos dos alunos indicam um movimento no sentido de privilegiar o período da tarde com atividades mais prazerosas. Por mais louvável que nos pareça, já que a iniciativa busca contemplar as demandas dos alunos, a ação merece cautela considerando-se aquilo que foi pensado enquanto concepção de educação integral. É preciso fugir da dicotomia: de manhã escola chata, à tarde escola legal.

Esse posicionamento paradoxal da escola em relação ao que está previsto no Projeto Piloto, que é parte integrante do Projeto Pedagógico da Unidade sinaliza a necessidade de se revisitar a concepção de educação integral adotada e avaliar seus princípios e objetivos.

No final do primeiro semestre de 2017, conta a gestora Cora, os alunos representantes de turma foram novamente reunidos, pela equipe gestora da escola, para discutir e entender melhor a questão da solicitação, feita por eles, de mudança no horário de início e término das aulas. Os mesmos foram orientados quanto aos aspectos legais da escola integral, entre eles, a carga horária mínima estabelecida pela legislação para uma escola de tempo integral que é de no mínimo, sete horas diárias e também que a matriz curricular das escolas integrais do município de Campinas não permitiria a diminuição da carga horária, que atualmente é de 48 semanais. Sendo assim, em caso de mudança do horário os alunos poderiam sair uma hora mais cedo, desde que também entrassem uma hora antes.

Os estudantes foram convidados a refletir, em assembleias, com seus pares, se de fato a mudança no horário, que implicaria no início das atividades escolares às 7h00 e encerramento às 15h20, de fato resolveria o problema do cansaço que os alunos sentem, em especial, no período da tarde. Foram lembrados da importância de dialogarem com os professores para que estes soubessem como os alunos se sentem em relação à pouca

diversificação das atividades e também que numa escola de educação integral, todos os tempos, independentemente do período, são importantes, devendo ser bem aproveitados por todos os envolvidos no processo educacional.

Os representantes tiveram um tempo para a realização das assembleias em suas respectivas turmas e em seguida, a equipe gestora retomando o movimento dialógico estabelecido, reuniu-se com todo o corpo discente, em encontros com cada turma, para esclarecer eventuais dúvidas que tivessem surgido durante os encontros. Esclareceram-se dúvidas sobre a matriz curricular, enfatizando-se que as seis aulas destinadas a cada componente curricular poderiam e deveriam ser distribuídas pelos professores, em conformidade com o que constava no horário semanal das aulas, que contemplava uma parte dos horários para as matérias regulares da disciplina e outra, para o desenvolvimento dos projetos do eixo de trabalho. Solicitou-se que todos os alunos refletissem um pouco mais sobre a questão do horário, se seria viável ou não a alteração, ficando combinado, que num outro momento, a questão seria retomada para se conhecer a decisão dos discentes e assim, convocar os responsáveis pelos alunos para também se posicionarem sobre a questão.

Segundo Cora, não houve tempo hábil para fechar essa discussão no final do ano letivo de 2017 e o assunto será retomado em 2018.

### **4.3 A ressignificação dos espaços físicos**

Os apontamentos dos alunos relacionados aos espaços físicos, nos itens três, quatro, cinco, seis e oito nos indicam uma insatisfação, assim como também dos outros segmentos da escola, conforme veremos mais à frente, em relação à infraestrutura do prédio. Há de se considerar que é inviável se pensar numa proposta de escola de tempo integral, na qual os alunos permanecem oito horas diárias, sem levar em consideração o espaço físico da mesma.

Na avaliação que fazem dos espaços e ambientes pedagógicos da escola, os alunos entendem que há muitos, alguns bons, como as salas de cinema e outros que necessitam de melhorias, como os laboratórios de informática. Reclamam que os computadores disponíveis nesses laboratórios, nem sempre estão funcionando. Desagrada também o fato de muitos espaços não serem acessíveis durante os intervalos.

Os professores da unidade, assim como os alunos, também apontam a necessidade de melhoria dos espaços físicos da escola. Dos treze participantes da pesquisa, 84,6% responderam que consideram os espaços/estrutura da escola parcialmente adequados e 15,4,

acham que os espaços são adequados. Na justificativa das respostas, os docentes alegam que apesar de contar com espaços amplos, a escola não oferece muitos espaços abertos, fazendo com que as crianças fiquem muito tempo em sala de aula e acabem saindo das suas salas para fazer atividades em outras salas.

Outros problemas apontados dizem respeito ao calor nas salas de aula, à acústica ruim, à dificuldade de manutenção das salas ambientes num nível compatível com o uso de vinte e três turmas e também ao número de alunos que compõem o corpo discente, que seria incompatível com a estrutura física da escola. A professora Cecília faz a seguinte consideração:

*Temos uma escola muito grande, com diversos espaços, mas também temos mais de 700 alunos para usufruir desses espaços. Por conta disso, apesar de saber que a escola tem que ser um organismo vivo, penso que alguns espaços ainda precisam ser adaptados para melhor uso na escola integral. Temos, por exemplo, um teatro de arena que pouco utilizamos, pois, quando tem sol, as crianças não podem ficar expostas e quando chove, não conseguimos usar porque é descoberto! Além disso, sempre que chove, falta espaço coberto para as crianças passarem seu tempo livre (lanche, almoço...) (PROFESSORA CECÍLIA).*

Outros docentes afirmam que apesar de terem sido realizadas algumas reformas, os espaços escolares ainda necessitam de adequações, como por exemplo, a reforma do campo de futebol, das quadras interna/externa, das salas de aula que apresentam goteiras, a construção de mais quiosques. A professora Clarisse, diz que há pontos positivos e negativos na questão dos espaços:

*Pontos positivos: Existem salas ambiente e espaços externos que ajudam a diversificar as situações de ensino-aprendizagem. Pontos negativos: Acústica péssima, passamos o dia inteiro com barulho, atrapalha as aulas e o bom ambiente para a aprendizagem. Quadra coberta deixa a desejar, pois tem goteiras e o chão fica liso, colocando alunos e funcionários em risco. Internet e equipamentos para reprodução de vídeos de péssima qualidade, comprometendo a execução dos projetos. Salas de aula extremamente quentes no verão, os alunos sofrem bastante (PROFESSORA CLARISSE).*

A avaliação dos professores é compartilhada pelos gestores, que apontam a falta de recursos e a necessidade do redimensionamento dos espaços físicos:

*Há espaços, mas muitos necessitam de reforma para que possam ser utilizados e os recursos da escola são poucos para garantir as adequações necessárias. A estrutura predial da escola favorece o barulho e o calor. O espaço externo é muito bom, mas não foi bem distribuído, desse modo, para a Educação Integral, compreendo que poderia haver uma reforma para*

*adequação de alguns espaços para atender às demandas pedagógicas (GESTORA CORA).*

Percebe-se na fala dos atores um anseio para que os espaços da escola sejam melhorados/adequados, para que os alunos tenham direito a um currículo com atividades e práticas pedagógicas, que efetivamente atendam aos seus interesses.

Segundo Viñao Frago e Antonio Escolano (1998), as atividades humanas prescindem de um espaço e um tempo determinados e também a educação, pois “[...] a educação possui uma dimensão espacial” (p.61) e o espaço deve ser, juntamente como tempo “[...] um elemento básico constitutivo da atividade educativa. ( p. 61). Portanto, sendo o espaço um elemento constitutivo da educação, não podemos pensar num projeto educacional, sem pensar o espaço necessário para tal.

Frago e Escolano (1998) nos dizem ainda que a escola “[...] enquanto instituição ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali, é um lugar, por ser um espaço ocupado e utilizado.” (FRAGO, ESCOLANO 1998, p. 62). Conclui-se, portanto, que a vivência num determinado espaço o transforma em lugar, que passa a ter um sentido para os sujeitos envolvidos.

Ainda em relação ao espaço físico, Freire (1996) mostra a importância, inclusive pedagógica, da conservação dos espaços escolares.

É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p.25).

#### **4.4 A dimensão burocrática e a equipe gestora**

Em relação à gestão da escola, os alunos também têm uma opinião a emitir. Entendem que a equipe gestora deveria ser maior, que algumas coisas nem sempre funcionam como deveriam, em função da sobrecarga de trabalho da equipe gestora. Contam que acontecem coisas que os gestores não ficam sabendo, talvez, devido a certo distanciamento que esta sobrecarga de trabalho impõe. Entendem que a gestão falha, quando, por exemplo, as aulas de determinada disciplina são substituídas por um professor de outra área.

Os professores também apontam melhorias necessárias no que diz respeito à dimensão burocrática e a atuação dos gestores. 84,6% dos professores que participaram desta pesquisa avaliam este aspecto como parcialmente adequado e 15,4%, como inadequado. As justificativas apontadas pelos docentes contemplam questões como: ruídos nas linhas de comunicação entre os diferentes segmentos, o que provoca um clima institucional, por vezes, pouco desejado; o excesso de burocracia; a falta de espírito de equipe; o número insuficiente de gestores e agentes de apoio; o distanciamento dos órgãos centrais e a falta de um olhar diferenciado por parte das autoridades, que muitas vezes não entendem que as necessidades da escola integral, em termos de recursos humanos, pedagógicos e financeiros, são diferentes das demais escolas.

O apontamento dos participantes da pesquisa em relação aos aspectos burocráticos e à equipe gestora, nos faz refletir sobre os desafios impostos aos profissionais da gestão educacional. Evidentemente, questões burocráticas como a contratação de professores, fogem da alçada dos gestores das escolas, já que as instituições públicas, equivocadamente, não têm autonomia para contratar os profissionais que comporão a sua equipe, ficando sob a responsabilidade dos órgãos centrais tal incumbência, no entanto, outros aspectos da atuação da equipe gestora podem ser considerados, entre eles, até que ponto as demandas burocráticas do sistema se impõem em detrimento dos aspectos pedagógicos?

Entendemos que diretor educacional é o protagonista, a figura central, na promoção do ganho de qualidade que tanto almejamos para as nossas escolas. As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo, com todos os reflexos que ocorrem na escola, fazem com que a rotina do diretor se torne cada vez mais complexa. Todos os dias, ele deve dar conta das diferentes dimensões da gestão escolar, ou seja: de questões legais; da interação com a comunidade do entorno e com a Secretaria de Educação; das relações interpessoais (com funcionários, professores e famílias); do espaço; dos recursos financeiros etc. Tudo isso, com um objetivo maior, que vem sendo ressignificado nos últimos tempos, a aprendizagem dos alunos.

Esse papel de liderança do diretor, de imprimir uma cara à instituição, de propiciar as condições para a implementação do projeto pedagógico, por vezes, pode ficar sufocado pelas diversas demandas emergenciais que surgem no cotidiano, como se diz dentro das escolas, pelo enfadonho trabalho de “apagar incêndios”. Cabe aos gestores refletir sobre o estabelecimento de prioridades e a parceria que deve haver entre os membros da equipe gestora. O diretor pode delegar tarefas, estabelecer uma divisão de tempo, reservando horários fixos para cada

dimensão da gestão, delegar, a segundo plano, as atividades burocráticas que não estão diretamente relacionadas à dimensão pedagógica e fundamentalmente desenvolver seu trabalho na perspectiva da gestão democrática.

A gestão democrática pressupõe a participação dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, ou seja, no planejamento, na implementação e na avaliação, tanto no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos, quanto às questões de natureza burocrática.

Esse modelo de gestão, baseado na participação, na descentralização e na transparência, é condição fundamental para a qualidade e efetividade da educação, uma vez que possibilita a criação de vínculos com a comunidade onde está inserida, embasa seu currículo na realidade local tornando o projeto pedagógico significativo e envolve os diferentes agentes em uma proposta de corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

O exercício da gestão democrática pode ser assegurado por meio da atuação efetiva e qualificada dos diferentes colegiados existentes na instituição, como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, a Comissão Participativa de Avaliação (CPA), o Grêmio Estudantil e outros colegiados equivalentes, e ainda, nos diversos momentos do cotidiano escolar, nas tomadas de decisões que se fazem no percurso diário do trabalho, nas reuniões de pais, nos conselhos de série/ano/ciclos, nas reuniões pedagógicas. É fundamental, no entanto, para que o exposto se concretize, que sejam mantidas boas linhas de comunicação, disponibilidade de cada membro da equipe para o diálogo e a aceitação do contraditório.

Os docentes indicam ainda, como gargalos, questões relacionadas aos recursos humanos e mencionam o número insuficiente de funcionários, incompatível com as necessidades da escola e ainda, as deficiências relacionadas aos recursos utilizados para o trabalho, como equipamentos pedagógicos, de multimídia e rede de internet.

A gestora Cora, também aborda a inadequação estrutural do projeto. Uma escola com características especiais, como a de educação integral em tempo integral, necessita ser vista de maneira diferenciada.

A Escola de Educação Integral é pensada, administrativamente, como a escola de período parcial, o que não deveria. Há, em ambas, o mesmo número de funcionários, de gestores, de recursos financeiros e outros (GESTORA CORA).

Freire ensina que o professor tem o dever de realizar sua tarefa docente, de ministrar suas aulas, mas para isso, prescinde de condições adequadas, favoráveis, “sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 39) ou até mesmo fica paralisado. “O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos e à prática pedagógica” (p. 39).

#### **4.5 Um momento de reflexão coletiva**

Tendo em vista que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 22), as equipes gestora, docente, discente e de apoio da escola, também tiveram a oportunidade de refletir sobre as questões apresentadas acima em sua reunião de planejamento e avaliação institucional (RPAI) realizada no encerramento do primeiro semestre de 2017.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo, sem a disponibilidade para mudar (FREIRE, 1996, p. 22).

A equipe gestora apresentou aos professores o documento com as reivindicações dos alunos à secretária da educação, e aqueles tiveram a oportunidade de ouvir de uma das alunas representante, convidada a participar da reunião, mais detalhes sobre o mesmo. A jovem foi convidada a explicar, em nome dos colegas, as razões pelas quais o corpo discente solicitava a diminuição da carga horária das atividades escolares e esta relatou que os alunos consideravam a carga horária muito extensa e conseqüentemente muito cansativa. Explicou a dificuldade de concentração e o pouco interesse dos alunos em algumas aulas, em especial, as do período da tarde, em função do cansaço que os acometia, e reiteradamente disse que as

aulas da tarde, “**não rendem**”. Destacou que a maioria das aulas eram realizadas na sala de aula, com pouca diversificação e dinamismo. Comentou que o único dia em que as aulas da tarde rendiam, era a quinta-feira, dia em que as atividades eram dedicadas a um projeto de cinema, realizado por alguns professores. Interessante observar que os apontamentos realizados pela aluna, já tinham sido observados na pesquisa junto aos professores.

Após a fala da estudante iniciou-se um debate entre os discentes, professores, gestores e funcionários a respeito do documento e das considerações da estudante. Ficou claro, para a maioria, que a questão a ser discutida não era a diminuição da carga horária ou a alteração nos horários de entrada e saída e sim a qualidade das aulas que estavam sendo oferecidas, as metodologias, as práticas pedagógicas que estavam sendo realizadas. Questionou-se: porque a aluna aponta que o único dia, no período vespertino, que não é cansativo, é a quinta-feira? É justamente o dia em que os alunos têm aulas diferenciadas, desenvolvidas por meio do projeto de cinema. Sendo assim, a resposta para a questão do cansaço, do desinteresse dos alunos pelas aulas, em especial, depois do almoço, começava a ser respondida.

Uma das professoras presentes destacou a importância daquele momento. Disse que aquela estava sendo a melhor reunião já realizada pela equipe escolar e que o momento era de refletir sobre a fala da aluna e sobre a qualidade das aulas que estavam sendo oferecidas para o corpo discente. Destacou que a escola integral deve ser boa para todos, tanto para os alunos menores, que parecem não ter tantos problemas relacionados à carga horária, quanto para os adolescentes.

Percebeu-se, mais uma vez, a importância da escuta ativa em relação ao que a aluna dizia, a relevância da reflexão necessária à equipe escolar, a partir da “leitura” apresentada pela discente.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p.75).



Nesse momento, julgamos interessante recorrer novamente à pesquisa realizada com os professores, no item em que tiveram a oportunidade de responder à seguinte questão: Qual é sua proposta para que a escola continue avançando rumo a uma educação que efetivamente ofereça formação integral aos alunos?

Os docentes sugerem em suas respostas que se observem outras experiências bem sucedidas de educação integral, a retomada dos estudos do Projeto Piloto, a melhoria dos espaços físicos, a avaliação do que vem sendo desenvolvido na escola até o momento, a revisão e flexibilização da matriz curricular e a gestão democrática.

*[...] Precisamos retomar as iniciativas de estudo sobre as diferentes concepções e também sobre as diferentes experiências já materializadas em educação integral dentro e fora do país. E por que não promover esse tipo de estudo aos alunos e aos familiares também? Ainda seria necessário conhecer melhor e adotar mais as práticas da gestão democrática na escola, em busca da descentralização, de fato, da tomada das decisões relativas ao cotidiano escolar. A concepção de democracia também precisaria estar presente em um âmbito mais ampliado, no que se refere à administração da escola pública. Os sujeitos que atuam na escola precisam ser inseridos e se inserir no processo de decidir sobre os rumos da educação pública na cidade e no país. Agora, depois de três anos de atuação, é necessário estudar para compreender melhor, para reconhecer avanços e buscar soluções para os problemas surgidos. É preciso se debruçar sobre a educação integral, novamente, para avançar na construção da proposta inicial (PROFESSORA ELIZANDRA).*

*A proposta é um maior investimento da rede municipal, pois há três anos, lutamos para aumentar a verba recebida pela escola de educação integral. Continuar com a formação dos profissionais envolvidos, inclusive com cursos específicos voltados para educação integral. Pensar as atividades da parte da tarde de forma diferente, talvez com oficinas semanais (desenvolvidas pelos próprios professores), para que o aluno faça a atividade que ele escolher, dentro das possibilidades oferecidas (PROFESSORA ESMERALDA).*

*Em minha opinião, a escola necessita de mais espaço para o diálogo, contribuições, sugestões, troca de experiências, construção de novas ideias e formação específica. Sugiro a criação de um grupo de estudos ou grupo de trabalho (CEFORTEPE) para que a discussão acerca das EEIs não se encerre, para que haja interação entre as EEIs (PROFESSORA HILDA).*

Os relatos dos professores nos indicam uma clareza em relação às ações e às estratégias que devem ser desenvolvidas a fim de se garantir que o currículo seja aplicado de modo adequado contemplando a diversificação das atividades escolares, necessária e desejada por todos os personagens envolvidos no projeto de educação integral.

Uma das indicações, nesse sentido, refere-se à importância dos projetos que vem sendo desenvolvidos na unidade, a partir do eixo temático Linguagens e Conexões eleito pela equipe escolar no ano de 2016, para nortear o trabalho pedagógico.

#### 4.6 O trabalho realizado por meio de projetos

Analisando o Projeto Pedagógico da unidade, do ano de 2017, conhecemos os projetos propostos para aquele ano. Buscamos ainda informações sobre os projetos citados pelos sujeitos e que não estão contemplados do PP 2017 e descobrimos que alguns estavam registrados no PP de 2016 e outros nos planos de trabalho dos professores para o ano de 2017. Organizamos, no quadro abaixo, os títulos dos documentos, bem como as turmas e componentes curriculares envolvidos, na sequência em que aparecem no PP.

**Quadro 21 - Projetos apresentados pela equipe escolar 2017**

	Nome do projeto	Turmas envolvidas	Disciplinas envolvidas
1.	Alimentação Saudável	Todas	Todas
2.	Gentileza gera: Boa convivência, criança que brinca e felicidade	1º e 2º ano	Inglês
3.	Gentileza gera respeito às diferenças	1º e 2º ano	Arte
4.	Projeto interdisciplinar: The very hungry caterpillar (A lagarta faminta)	3º ano	Arte e Ciências e Inglês
5.	Alimentação Saudável	2º e 3º ano	Arte e Ciências e Inglês
6.	Gentileza Gera: Um mundo melhor; crianças felizes; respeito à diversidade	3º ano	Português, Matemática, História, Geografia,
7.	Gentileza Gera...	4º ano	Todas
8.	Sequência didática: Construindo e compreendendo mapas	4º ano	Geografia e Português
9.	Sequência didática Interdisciplinar: Gentileza gera conhecimento científico	4º ano	Ciências e Matemática
10.	Gentileza Gera Respeito: Somos Todos Diferentes.	5º ano	Todas
11.	Apoio pedagógico para melhoria do processo de ensino-aprendizagem	1º, 2º, 3º e 5º ano	Todas
12.	Somos todos diferentes	Todos	Todas
13.	Projeto das professoras adjuntas	1º ao 5º ano	Todas
14.	Africanidades: Um mundo sem racismo é possível.	Todos	Todas
15.	Fanfarra, Coral de Flautas Doces, Coral de Vozes e Ensino	6º ao 9º ano	Desenvolvido por voluntário do Programa Mais Educação

	Coletivo de Violão		
16.	PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	4º ao 9º ano	Desenvolvido por bolsistas do referido Programa
17.	Cinema experimental na escola	6º ao 9º ano	Geografia, História, Inglês e Português
18.	Cinema No Caic	6º ao 9º ano	Geografia, História, Inglês e Português
19.	Limpeza e patrimônio na escola	8º e 9º	Inglês
20.	Apropriação: cultura corporal”	6º ao 9º ano	Ed. Física
21.	A arte do Circo na escola”	6º ao 9º ano	Educação Física
22.	Projeto Bestiário Fantástico	4º ao 9º ano	Ciências e Português
23.	9º olimpíada nacional em história do Brasil (ONHB)	9º ano	História
24.	Cursinho	8º e 9º ano	Geografia, História, Matemática e Português
25.	Oficinas de matemática e ciências	6º ano	Ciências e Matemática
26.	De olho na temperatura da nossa escola	6º ano	Ciências, Geografia, Matemática e Português
27.	Uma história de Campinas em sete mapas	7º ano	Ciências, Geografia, Matemática e Português
28.	Electric Ballet	8º e 9º ano	Arte e Ciências
29.	Gentileza Gera: Respeito e gentileza	6º e 7º ano	Inglês

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Projeto Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz (2017)

**Quadro 22 - Projetos e Programas identificados em outros documentos (planos de ensino) ou nas falas dos atores**

1.	Rodízio de saberes	1º, 2º e 3º ano	Matemática e Português
2.	Feira Literária	1º ao 5º ano	Todas
3.	Semana da Criança	1º ao 5º ano	Todas
4.	Tarde de esportes	6º ao 9º ano	Todas
5.	Copinha de Futsal do Caic	1º ao 5º ano	Educação Física
6.	Escola Aberta	Todos	Todas
7.	Atlas Escolar da Vila União	6º ano	Geografia e Matemática
8.	Jogos Inter classes	6º ao 9º ano	Educação Física
9.	Jogos Educativos	6º ao 9º ano	Professores adjuntos
10.	Olimpíada Brasileira de Matemática – OBMEP	6º ao 9º ano	Matemática
11.	Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola - Pesco	1º ao 9º ano	Ciências, Educação Física Geografia, Inglês, Matemática, Português,
12.	Pacto Nacional para a alfabetização na idade certa – PNAIC	1º ao 3º ano	Professoras alfabetizadoras
13.	Mais Educação	1º ao 9º ano	Todas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos Planos de Ensino da EEI Prof. Zeferino Vaz (2016 e 2017) e das falas dos atores

A análise realizada indica que os projetos contemplavam variadas áreas do saber. Nove deles estavam diretamente relacionados às disciplinas da base comum, num esforço dos docentes em articular as disciplinas com os projetos (os projetos da disciplina de educação física e arte foram colocados em categorias específicas); oito projetos abordaram temas ligados à formação humana, à solidariedade, à boa convivência, ao respeito às diferenças e ao diálogo. Os projetos ligados aos esportes totalizaram cinco. As questões relacionadas à alimentação saudável eram discutidas em três projetos. Atividades de música e de dança estavam previstas em dois projetos, de cinema, idem. Havia também dois projetos voltados especificamente para a integração com a comunidade. Os temas relacionados à literatura, à conservação do patrimônio e à educação especial foram contemplados em um projeto cada. O quadro abaixo mostra as áreas de conhecimento e os projetos que as contemplam.

**Quadro 23 - Projetos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento**

Área de conhecimento	Número de projetos
Diretamente relacionados às disciplinas, exceto Educação Física e Arte, que foram inseridos em categorias específicas	Uma história de Campinas em sete mapas
	Atlas Escolar da Vila União
	De olho na temperatura da nossa escola
	Oficinas de matemática e ciências
	Cursinho
	9º olimpíada nacional em história do Brasil (ONHB)
	Projeto Bestiário Fantástico
	Projeto das professoras adjuntas
	Sequência didática: Construindo e compreendendo mapas
Formação humana	Gentileza Gera Respeito: Somos Todos Diferentes.
	Sequência didática Interdisciplinar: Gentileza gera conhecimento científico
	Gentileza Gera...
	Gentileza gera respeito às diferenças
	Gentileza Gera: Um mundo melhor; crianças felizes; respeito à diversidade
	Gentileza gera: Boa convivência, criança que brinca e felicidade
	Gentileza Gera: Respeito e gentileza
Africanidades: Um mundo sem racismo é possível.	
Esporte/lazer	Copinha
	Tarde de Esportes
	Semana da Criança
	A arte do Circo na escola
	Apropriação: cultura corporal
Arte	Cinema no Caic
	Cinema experimental na escola
	Electric Ballet
	Fanfarra, Coral de Flautas Doces, Coral de Vozes e Ensino Coletivo de Violão
Alimentação	Alimentação Saudável
	Projeto interdisciplinar: The very hungry caterpillar (A lagarta faminta)

	Alimentação Saudável
Reforço da aprendizagem	Rodízio de Saberes
	Apoio pedagógico para melhoria do processo de ensino-aprendizagem
Voltados à Comunidade	Escola Aberta
	Dia da Família
Educação Especial	Somos todos diferentes
Conservação do patrimônio	Limpeza e patrimônio na escola
Literatura	Feira Literária
Programas	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
	Pacto Nacional para a alfabetização na idade certa – PNAIC
	Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola – Pesco
	Mais Educação

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Projeto Pedagógico, dos planos de ensino (2016 e 2017) e das falas dos atores da EEI Prof. Zeferino Vaz

Evidencia-se um esforço ou uma percepção por parte da equipe escolar, da necessidade de se garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, a fim de se formar sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Na impossibilidade de apresentarmos nesta dissertação a descrição de todos os projetos, comentaremos sobre alguns que os atores apontam que lograram êxito e que demonstram um pouco das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O projeto *Rodízio de Saberes*<sup>17</sup> consiste em reagrupar todos os alunos de um determinado ano/série, por níveis de conhecimento em matemática e português, com o objetivo de desenvolver atividades mais apropriadas às necessidades e aprendizagens daqueles que estão inseridos naquele grupo, naquele momento. Cada professor (a) se responsabiliza pelo trabalho com um dos grupos. Duas vezes por semana os alunos deixam suas turmas regulares e se juntam a colegas de outras turmas para participar do projeto. Toda a organização do trabalho é realizada coletivamente pelos pedagogos, nos tempos pedagógicos próprios da Educação Integral, nos quais são elaboradas e analisadas as avaliações diagnósticas que determinarão em qual grupo cada aluno deverá ser inserido; são construídas as melhores e mais eficientes atividades segundo as características de cada grupo

<sup>17</sup>Os grupos de saberes são cinco: G1 – O aluno domina plenamente os conteúdos previstos para o ano em que está matriculado; G2 - O aluno domina os conteúdos previstos para o ano em que está matriculado, necessitando de pouca intervenção por parte dos professores; G3 - O aluno tem pouco domínio dos conteúdos previstos para o ano em que está matriculado, necessitando de muita intervenção por parte dos professores; G4 – O aluno está no início da alfabetização; G5 – O aluno não é frequente ou não foi avaliado.

de alunos e são avaliadas e socializadas as trajetórias de aprendizagens de cada estudante. O trabalho é desenvolvido ao longo do ano letivo. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

O projeto *Transformações Socioespaciais e ambientais da Vila União* foi proposto tendo em vista o desejo de estimular a construção, por parte dos alunos, de novos conhecimentos ao meio em que vivem. O produto final do projeto foi o *Atlas Escolar da Vila União*, desenvolvido pelos alunos dos 6ºs anos, para os alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz, ao longo do ano de 2016, no contexto das aulas de geografia e matemática, e o documento materializa os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o bairro onde vivem e sobre a cidade de Campinas.

O projeto destaca a importância de se conhecer o lugar onde vivemos para que possamos pensá-lo e transformá-lo, lembrando que este lugar é parte da nossa identidade, da nossa história, da nossa cultura e ali, muitas vezes, criamos fortes vínculos afetivos e relações de pertencimento. Uma vez finalizado, o material de trinta e sete páginas foi impresso e doado para os alunos envolvidos no projeto.

#### **Imagem 6 - Fotografia da capa do Atlas Escolar da Vila União**



Fonte: acervo pessoal do autor

O fascínio produzido pelos meios de comunicação de massa, como a internet e a televisão, faz com que outros meios importantes de comunicação e aprendizagem saiam perdendo. É o que geralmente acontece com o livro. O fato de muitas pessoas não gostarem de ler pode se justificar por não terem sido, quando crianças, devidamente apresentados à literatura. Extremamente importante para o desenvolvimento, pois auxilia na formação da

criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta, os significados simbólicos da literatura tornam a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social, mais fácil.

A literatura infantil abre portas para o universo da imaginação, incentivando a criança desde muito cedo a praticar a leitura prazerosa. O hábito da leitura, além de ser fonte de lazer, aumenta a proficiência da escrita e da própria leitura, contribuindo para a formação de uma sociedade com cidadãos leitores, pensantes e críticos. Com isto em mente a equipe da escola desenvolveu o projeto *Feira Literária do Caic*.

Rompendo a barreira dos ciclos e das salas de aula, durante uma semana do mês de setembro, toda a comunidade escolar da EEI Prof. Zeferino Vaz compartilhou os espaços comuns da unidade, envolvidos em atividades culturais e lúdicas. Os alunos puderam conhecer, de forma aprofundada, várias obras e seus autores. Os livros eram contextualizados, lidos, discutidos, recontados, encenados etc. O trabalho culminou numa feira literária que teve a duração de três dias e nela os alunos participaram de oficinas literárias, de encenação de obras literárias, de saraus, da exibição de filmes com áudio-descrição, de uma tarde de autógrafos com um dos autores estudados, rodas de leitura e outras atividades lúdicas. O projeto obteve grande repercussão e foi um dos destaques do ano.

#### **Imagens 7 – Fotografias dos alunos da EEI Professor Zeferino Vaz, na Feira Literária**



Fonte: Página da Feira Literária do Caic, no Facebook.

O direito à apropriação dos espaços públicos e a integração com a comunidade também foram abordados em um dos projetos. A partir de um debate das crianças sobre os espaços da escola e da sugestão de uma das alunas de que se utilizasse a rua, em frente à unidade, para o desenvolvimento de brincadeiras e esportes nasceu o *Projeto Rua de Lazer*.

Em sintonia com o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece os direitos de brincar, praticar esportes e divertir-se, ir, vir e estar em logradouros públicos e participar da vida familiar e comunitária, e ainda com o Projeto Pedagógico, que estabelece a necessidade de ressignificação dos espaços, o projeto destaca como o direito à cidade, pode ser concretizado a partir da mobilização comunitária e a importância de se reforçar o compromisso e os laços afetivos com o lugar em que as crianças vivem.

A culminância do projeto se deu com o desenvolvimento de uma série de atividades esportivas e culturais que aconteceram na rua em frente à escola. Com o consentimento e parceria dos moradores e apoio do Departamento de trânsito, as crianças tomaram conta do lugar e viveram a plenitude da infância.

**Imagem 8 –Fotografias dos alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz, participando do Projeto Rua de Lazer**



Fonte: acervo da EEI Prof. Zeferino Vaz



As questões relacionadas à inclusão e o respeito à diversidade também são permanentemente trabalhadas pela equipe escolar, como indicam os projetos relacionados ao subeixo *Gentileza Gera e Somos todos diferentes*.

A EEI Prof. Zeferino Vaz atende a uma grande demanda de alunos com deficiências, e estes alunos, em muitos momentos, são marcados pela diferença da deficiência, que os inferiorizam e não pela diferença que é singular e peculiar de cada um. A partir da própria solicitação de alguns alunos deficientes, ao relatarem que são incompreendidos pelos seus colegas, sendo motivos de risos, tornando-se o centro de situações vexatórias, nasceu o Projeto *Somos todos diferentes*. As questões apresentadas pelos alunos, também podem ser decorrentes da ausência de conhecimentos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, sendo assim, atividades reflexivas e artísticas podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre essa temática.

O projeto, desenvolvido ao longo do ano de 2017, buscou propiciar reflexões referentes à educação inclusiva, refletindo sobre as questões de identidade, das diferenças de cada sujeito e das deficiências. Os encontros dialogados com alunos, com profissionais e com familiares, assim como as exposições de vídeos, os recortes de filmes, as atividades de artes e o trabalho com música, se propuseram a contribuir com os propósitos do projeto.

**Imagem 9 - Fotografia dos alunos da EEI Professor Zeferino Vaz, na Sala de Recursos**



Fonte: acervo pessoal de uma das professoras da EEI Prof. Zeferino Vaz

O projeto *Cinema Experimental na Escola* objetivou promover a aproximação das práticas audiovisuais com o protagonismo discente, por meio da produção de vídeos curtos, inspirados em aspectos específicos de filmes pré-selecionados pelos professores de história, geografia e língua portuguesa.

Foram realizadas oficinas periódicas com os alunos dos oitavos e nonos anos, nas quais, os mesmos tiveram a oportunidade de produzir os seus próprios vídeos, com a finalidade de desenvolver, de discutir, de refletir e de aprimorar as suas relações com o cinema e com a própria prática de captura de imagens, realizando uma transformação crítica no que diz respeito à produção imagética nos dias atuais. Além disso, aconteceram discussões a respeito do poder da imagem e das diversas linguagens possibilitadas pelo meio audiovisual.

As oficinas aconteceram após a exibição de cada filme semanal, trazendo o cinema para a prática e o aproximando da realidade dos alunos. A partir de um aspecto específico do filme exibido, seja de narrativa ou conteúdo, cada oficina germinou um novo vídeo curto, pensado e produzido pelos alunos em grupos ou individualmente. Os temas dos filmes dos alunos eram independentes dos temas abordados nos filmes exibidos e debatidos.

Dos filmes produzidos, dois foram submetidos ao *Programa Vídeo Fórum do Festival do Rio de Janeiro 2017*, sendo um deles, *A viagem no tempo*, selecionado para participar do Festival. Os alunos, seus responsáveis e os profissionais da escola, envolvidos no projeto, viajaram ao Rio de Janeiro para participar do evento.

**Imagem 10 - Fotografia dos participantes do Projeto Cinema Experimental na escola, no Festival do Rio – 2017**



Fonte: Site do Festival do Rio. Disponível em <http://www.festivaldoriorio.com.br/>

É pressuposto da educação Integral que os conteúdos acadêmicos se articulem aos saberes dos alunos e comunidades, dialoguem com as diferentes linguagens e componham as experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais. Ademais, as formas de gestão e organização da instituição, sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação, também constituem elementos curriculares na educação integral.

Freire destaca a necessidade de um currículo que privilegie a formação humana e salienta que “[...] existir humanamente é prenciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1999, p.78). É mister pensar o ser humano em todas as suas dimensões, sendo assim, a organização de um currículo que promova a educação integral e de qualidade transcende a mera escolha de uma lista de conteúdos. O trabalho por projetos nos parece ser uma estratégia privilegiada neste sentido.

Segundo Hernandez,

[...] o currículo por projetos constitui-se numa via de flexibilização curricular propondo um sistema educacional dinâmico, com base na proposta dos projetos multidisciplinares de pesquisa, que envolvem disciplinas interligadas, organizadas com o objetivo de resolver determinado problema (HERNANDEZ, 1998, p.21).

O desenvolvimento do currículo por projetos favorece o trabalho em equipe ao envolver a todos na resolução de um problema inicial que se coloca, no entanto, é fundamental que os estudantes participem de todas as etapas de construção de um projeto e que estes projetos guardem relação com os seus centros de interesses. De que adiantam projetos propostos unilateralmente pelos educadores, sem a preocupação em se saber se aquela temática é significativa para os alunos, se está em sintonia com seus interesses e necessidades? Nossa experiência mostra que os alunos, em especial os adolescentes, não se envolvem naquilo com o qual não se identificam ou se sentem partícipes. A construção dos projetos deve constituir-se num processo democrático e efetivamente dialógico.

O eixo de trabalho Linguagens e Conexões adotado pela equipe escolar como articulador do desenvolvimento do currículo, coloca a possibilidade de que os projetos sejam integradores de ciclos escolares, para que as relações e diálogos possam acontecer de maneira aberta em todo ambiente escolar, permitindo a troca de experiências e construindo o respeito pelas diferenças e o cuidado com o próximo ou o especial, trazendo sempre a socialização, a integração, o despertar para a curiosidade ao seu redor e do mundo, o sentido da vida e a

construção e o respeito pelas diferentes e complexas relações humanas (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

O desenvolvimento do currículo por projetos tem sido uma das estratégias adotada pelos educadores da EEI Prof. Zeferino Vaz, no entanto, a despeito do sucesso de muitos desses projetos, os segmentos consultados nesta pesquisa apontam como desafio para a escola a diversificação das atividades escolares e a busca de práticas educacionais inovadoras. Não estaria o trabalho por projetos sendo, em sua totalidade, eficiente? Estariam contemplados apenas no papel? As deficiências relacionadas aos espaços estariam comprometendo o desenvolvimento dos mesmos? Os recursos financeiros são insuficientes? Falta capacitação dos profissionais da escola para desenvolver e articular os projetos? Falta acompanhamento por parte dos gestores?

Há de se considerar que a simples existência dos projetos não garante bons resultados. A execução qualificada dos mesmos é que promoverá resultados satisfatórios, sendo assim, a metodologia de ensino utilizada pelo professor deverá sintonizar-se com os objetivos a serem alcançados, uma vez que os métodos utilizados auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e estão vinculados ao planejamento do professor no desenvolvimento das aulas.

No projeto piloto destacou-se, também, que cabe ao professor a mediação entre o aluno e a produção de conhecimentos dentro de um espaço não mais limitado a uma sala de aula, com número fixo de alunos, mas em uma escola em que a comunidade escolar interaja na apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, ao mesmo tempo em que lhe confere outro significado.

Mattos enfatiza que:

O método didático visa a conduzir os alunos a aprenderem a matéria da melhor maneira possível, no nível de sua atual capacidade, dentro das condições reais em que se processa o ensino, aproveitando inteligentemente o tempo, as circunstâncias e as possibilidades materiais e culturais que se apresentarem na localidade em que está situada a escola. Desse modo, o método didático amplia gradualmente as perspectivas mentais dos alunos e lhes assegura maior compreensão e domínio sobre as realidades da vida e sobre os fatos e valores da cultura. (MATTOS, 1973, p. 120).

Ao abordar a questão da metodologia de ensino, podemos destacar pelo menos dois estudiosos da educação que deixaram lições valiosas nessa seara: Decroly e Freire. Ambos desenvolveram estudos com o objetivo de proporcionar aos alunos a possibilidade de construir o próprio conhecimento. Há divergências e convergências quando tratamos dessa

temática e nosso objetivo não é apontar esta ou aquela metodologia como a panaceia dos problemas da escola e sim apontar possíveis caminhos.

Jean Ovide Decroly idealizou uma escola na qual o aluno fosse o centro do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo era preparar as crianças para viver em sociedade. Ele destacou-se como um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade do aluno conduzir o próprio aprendizado e deste modo, aprender a aprender partindo dos seus centros de interesse (FERRARI, 2008).

Os métodos e as atividades desenvolvidas nessa escola pensada por Decroly deveriam, fundamentalmente, buscar três atributos: a observação, a associação e a expressão. A observação no sentido de se ter uma atitude constante no processo educativo. A associação que possibilita que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão que faz com que a criança externalize e compartilhe o que aprendeu.

Tudo que peço como conhecimento escolar, dizia Decroly, está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas, para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro. Todo ensino, à criança se dirige; dela também se irradiam todas as lições. Isso é como um fio de Ariadne, que permite ao espírito infantil orientar-se e assim, não se perder no Dédalo infinito das noções que os séculos têm acumulado. Desse modo tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é de tudo a alavanca (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192).

O aluno escolher o que quer aprender, de acordo com seus centros de interesse, é a base da escola decroliana. Segundo Haidt (2001), os centros de interesse configuram-se como um método globalizado e interdisciplinar que integra os conteúdos com as atividades dos estudantes, fazendo-os convergir para o mesmo eixo de trabalho cognitivo. Os discentes também protagonizam a construção do próprio currículo, a partir da sua curiosidade, das coisas corriqueiras do cotidiano e sem a separação tradicional das disciplinas.

Freire (1996) também nos chama a atenção para a importância de se respeitar os saberes dos educandos, e questiona

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a

experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.16).

Outros princípios freirianos preconizam que o educador deve ensinar pelo exemplo, ensinar a pensar certo, reforçar a capacidade crítica, a curiosidade crítica e a insubmissão dos educandos, e ainda, se distanciar da educação bancária assumindo uma postura de inquietude, de persistência e de humildade. Freire alerta que a posição do educador deve ser coerente e ética e que esse busque “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” ( p. 21).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p.23).

Freire lamenta que a escola, muitas vezes, desconsidera a importância do que “há de informal na experiência que se vive nela” (p.23), daquilo que foi aprendido socialmente por homens e mulheres. Chama a atenção para o fato de que ensinar conteúdos não e transferir conhecimento, é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, (p. 27) e estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 27).

E necessário que o professor transforme a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica e também reconheça o “valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (p.26), respeitando a “curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (p.26). Faz-se necessário ainda que a realidade do aluno seja o ponto de partida do trabalho pedagógico.

#### 4.7 A formação continuada

As mudanças de paradigmas que se vivenciam hoje na escola, decorrentes das transformações da sociedade contemporânea, impõem aos professores e demais educadores a necessidade de novos conhecimentos e de novas formas de atuação. A formação continuada é condição fundamental para o atendimento dessas novas exigências, já que

“[...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a verdade” (FREIRE, 1996, p. 16).

A construção e o desenvolvimento de saberes, a análise das mudanças que ocorrem na prática docente e a atribuição de direções esperadas a essas mudanças podem ser viabilizadas por meio de um bom programa de formação continuada.

O projeto piloto das escolas integrais de Campinas destaca a importância da formação continuada como indutora da construção da autonomia pessoal e pedagógica dos docentes, construída através da formação contínua e permanente e da reflexão da práxis docente numa perspectiva que busca superar a separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que acontecem na sala de aula, pois, a escola é espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, na qual se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares. Isso promoverá, então, um processo contínuo de aperfeiçoamento da prática, sendo assim, a prática docente deve ser reflexiva, criadora, transformadora e emancipatória (PP, 2017).

A equipe docente da EEI Prof. Zeferino Vaz dispõe de tempo pedagógico específico para a formação continuada em serviço. Como apontam os sujeitos, esse tempo foi uma conquista, uma vez que são exclusivos das escolas integrais do município. O Tempo Docente de Formação (TDF) consiste em uma carga horária de quatro horas semanais, utilizadas na própria escola, objetivando a qualificação da ação pedagógica dos profissionais das EEI.

Desde a constituição da Escola de Educação Integral, a equipe já dispôs desse tempo com formações que versaram sobre diferentes assuntos. No ano de 2014, estudou-se sobre o trabalho com projetos. Em 2015, uma parte do grupo dedicou-se a estudos sobre relações

interpessoais e outra, continuou tratando de projetos. Em 2016 e 2017, a formação tratou da Convivência Ética.

A equipe escolar, tendo em vista o debate que se estabeleceu em função das reivindicações dos alunos e a necessidade de se buscar estratégias para a diversificação das práticas pedagógicas, decidiu que para o ano de 2018, seria necessária outra abordagem nos momentos de formação, algo que atendesse a essa demanda. Várias sugestões foram dadas pelos membros da equipe, vários contatos foram feitos em busca de parcerias, em especial com universidades locais, e estabeleceu-se que a formação do 1º semestre de 2018, teria por tema: *Experimentar com o cinema na escola de educação integral*, a ser desenvolvida por profissionais da Unicamp.

O objetivo dessa formação é apoiar o grupo de profissionais da instituição para que estes percebam as relações entre cinema e escola como espaço de produção de imagens, saberes e experiências; discutir as perspectivas contemporâneas da relação entre o cinema e a escola, a partir das potencialidades do cinema na produção das “realidades” do ver e do conhecer e também conversar sobre as ações e potencialidades do Programa “Cinema & Cineclube: experiência do cinema na escola básica municipal”, da SME- Campinas.

Pretende-se também, criar um cineclube; ver e conversar a partir do cinema que já é produzido na escola; conhecer alguns dos projetos sociais e escolares que tomam o cinema como potência para novas experiências e poderes; elaborar e executar oficinas de produção de imagens com os participantes; pensar e experimentar o cinema como máquina (de ver), e como “encontro” (com o lugar); experimentar diversas estratégias de ver e encontrar (com) o lugar, presentes no cinema contemporâneo, em especial nas suas vertentes de não-ficção e experimentais brasileiras, em suas potências de produção de imagens (e realidades) em situações escolares; experimentar outras maneiras de ser espectador de cinema e discutir suas potencialidades na escola e na educação; apontar e discutir sobre as “potências minoritárias” que o cinema engendra na escola e na educação quando o sensível partilhado pelos filmes não é enquadrado (somente) nos conteúdos disciplinares, ponderando sobre a emergência de rasuras e emancipações múltiplas nos hábitos escolares de ver e produzir imagens; pensar curadorias diversas de cinema para a escola, relacionando-as às questões éticas e estéticas do encontro das imagens e dos sons com crianças e jovens; trabalhar com oficinas de experimentação, curadoria em cinema e educação; produzir outras imagens e outros olhares; trabalhar com a afetação mútua entre cinema e escola, com educação e emancipação.

A temática, sem dúvida é interessante e pertinente, uma vez que a expectativa da equipe docente é que a formação traga metodologias que diversifiquem as práticas



pedagógicas. O cinema como ferramenta para o desenvolvimento do currículo se mostrou bem sucedido nos projetos desenvolvidos na escola, no ano de 2017, porém, em que pese o sucesso do projeto, há de se considerar se uma formação a partir desta temática atenderá aos interesses de todos os docentes. Será que todos possuem as habilidades necessárias para se trabalhar com essa linguagem?

Entendemos que seria válido se considerar a possibilidade de utilização, de forma paralela, de outras modalidades de formação, como por exemplo, grupos de estudo, com uma variedade maior de temas. Os professores se inseririam nesses grupos a partir de seus centros de interesse, considerando aquilo que é mais viável para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Nóvoa incentiva a formação dos professores numa perspectiva crítico reflexiva que os estimule a agir com autonomia e “que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NOVOA, 1995, p. 26).

Neste sentido, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam o espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma” (ANTICH E FORSTER, 2012, p.5). O compartilhamento de conhecimentos pode estimular os docentes a produzir saberes reflexivos, que lhes servirão de subsídios para o desenvolvimento de suas atividades diárias.

#### **4.8 Outras considerações importantes**

Cabe neste momento destacar quais são os efeitos práticos que política de educação integral vem produzindo para a comunidade escolar. Apesar das dificuldades apresentadas, os sujeitos nos indicam, também, aspectos positivos. A gestora Carolina diz que a ideia da educação integral é boa, que há muita coisa interessante acontecendo na escola, que há potencial para melhoras, porém, questiona o modelo implantado que é de certa forma, hostil para os alunos. Defende que a escola continuará lutando pela implementação adequada do projeto, para que esse atenda às expectativas da comunidade escolar e garanta a permanência dos alunos numa escola de qualidade. Lembra, ainda, da importância da comunidade escolar continuar lutando, junto à SME, por políticas públicas efetivas e específicas para a Escola de Educação Integral de Campinas.

Outros aspectos interessantes do desenvolvimento do projeto de educação integral na escola são mencionados pela gestora. Como conhecedora da realidade da unidade antes e depois da implantação do projeto, ela consegue perceber um avanço em relação à postura, às

atitudes, classificando-os como “diferenciados”. Segundo ela, são alunos mais autônomos, que pensam, que criam, que querem fazer alguma coisa diferente, que adoram propostas diferentes, são alunos bastante ativos.

Carolina chama a atenção para a melhoria apresentada pela unidade, desde 2014, em termos de integração e desenvolvimento de projetos.

*Hoje, eu já vejo uma escola bem melhor do que em 2014, é uma escola mais integrada, os professores se conhecem, eles estão sempre perto, sempre juntos pra desenvolver projetos maravilhosos. (CAROLINA).*

Outro destaque positivo elencado pela gestora é a atuação da comunidade, que segundo ela é bastante participativa.

*A equipe gestora pode trazer a comunidade para perto dela, porque a comunidade vem. Você faz uma festa e a escola lota. Isso é uma coisa muito diferente das outras escolas. A comunidade gosta da escola, as crianças gostam de estar lá e os professores também (CAROLINA).*

A análise de alguns índices alcançados pela escola em avaliações externas e os dados internos relativos a retenção e evasão de alunos, nos dão um indicativo dos efeitos que essa política vem trazendo para a comunidade escolar.

**Tabela 7 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EEI Prof. Zeferino Vaz e da Rede Municipal de Ensino de Campinas, no período entre 2007 e 2015, em %**

		2007	2009	2011	2013	2015
5º ano	Escola	5,0	5,6	6,0	6,1	6,0
	Município	4,7	4,7	5,2	5,6	5,7
9º ano	Escola	3,8	4,8	4,2	4,7	5,1
	Município	4,1	4,5	4,2	4,2	4,7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

**Tabela 8 - Índices de retenção e evasão de alunos da EEI Prof. Zeferino Vaz, do período entre 2007 e 2017, em %.**

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Evasão	1.1	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0	1.1
Retenção	13.3	7.0	7.6	8.6	10.6	11.6	9.7	7.5	6.6	3.2	3.2
Total	14.4	7.0	7.6	8.7	10.7	11.6	10.3	7.5	6.6	3.2	4.3

Fonte: Portal Integre - Gales

Evidenciamos que no caso do IDEB, há, no último ano das séries iniciais, uma melhora natural e gradual entre 2007 e 2017. A implantação do projeto de educação integral em 2014, não influenciou o resultado de 2015, havendo inclusive um pequeno decréscimo. Este cenário, porém, não se configura no caso do último ano do ensino fundamental, que manteve índices estáveis entre 2009 e 2013 e apresentou melhora significativa no ano de 2015. Nos dois casos, ou seja, no 5º e no 9º ano, os resultados da escola integral são superiores aos das outras escolas da rede municipal.

Os índices de evasão e retenção da escola, cujos números eram bem expressivos entre 2007 e 2013, melhoram significativamente a partir de 2014, apesar de um aumento no ano de 2017. Chama a atenção, em especial, os dados referentes aos baixos índices da evasão escolar, quando comparamos com média geral do país, que segundo o Mec é de 7.7%. Apenas este aspecto, por si só, pode ser considerado um grande avanço e evidencia que a escola tem conseguido, a despeito das dificuldades enfrentadas, êxito em garantir a permanência, em suas fileiras, da maioria dos seus alunos.

Nosso intento, no desenvolvimento deste capítulo, foi entender como os atores envolvidos no processo de implementação da educação integral na Escola Prof. Zeferino Vaz, avaliam os rumos que a unidade escolar vem tomando. Percebemos que todos os envolvidos têm clareza do que querem e do que precisa ser feito. Todos apontam que os tempos e espaços da escola necessitam ser ressignificados e indicam os possíveis caminhos para esse fim.

È essencial lembrarmos a opção de desenvolvimento do currículo por meio dos projetos, que em nosso entendimento, é um caminho acertado e que se continuado, certamente colherá ainda mais e melhores frutos. Vale destacar ainda o protagonismo e a criticidade dos alunos, que sinalizam suas insatisfações e paralelamente apontam os caminhos que julgam serem mais acertados para atender às suas necessidades e finalmente, é digno de nota, a tomada de decisão, por parte da equipe escolar, que gerou um movimento positivo de reflexão e ação que incentiva o engajamento de todos na busca do objetivo comum da escola, que é garantir uma educação de qualidade e formação integral para todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa empreendemos uma jornada, cujo objetivo final era nos levar a responder a questão central deste trabalho, a saber: Passados três anos de implantação do Projeto de Educação Integral na Escola Prof. Zeferino Vaz, a mesma tem conseguido atender o seu intento maior, qual seja, o de permitir que seus alunos tenham condições de permanecer um tempo maior na escola e com isso se desenvolverem integralmente?

A fim de atender o nosso objetivo, assim como um trem, fizemos (digo fizemos, uma vez que este foi um trabalho realizado em companhia de muitas pessoas, personagens que de alguma forma deram sua contribuição e sem os quais essa viagem não teria chegado ao seu fim) várias paradas ao longo do caminho, para entender os vários aspectos envolvidos no processo.

Numa das paradas que realizamos, revisitei meu passado e percebi quão forte é a relação que minha trajetória acadêmica e profissional tem com o tema da educação integral. Mais adiante, por meio da revisão bibliográfica conheci inúmeras experiências de implantação de programas de educação integral pelo país afora, que me forneceram valiosos subsídios para o desenvolvimento da pesquisa e também parâmetros de comparação. Numa outra estação dialoguei com muitos pensadores e educadores sobre as diferentes concepções de educação integral que estiveram e estão postas, e também como as políticas públicas, nacionais e locais, relacionadas ao tema, têm se constituído nas últimas décadas.

Sui generis foi a parada que fizemos para conhecer os atores que participaram/participam diretamente da implantação e implementação do projeto de educação integral na EEI Prof. Zeferino Vaz. Foi por meio deles que entendemos como seu deu e como se dá todo o processo.

No percurso paramos também para avaliar e refletir sobre os rumos da pesquisa. A banca de qualificação trouxe importantes contribuições para o trabalho. De forma delicada e competente seus membros lançaram seu olhar crítico sobre o trabalho e a partir dali, com o ânimo renovado, corrigimos e redefinimos alguns aspectos (rumos) da pesquisa e tivemos mais segurança para continuar em direção à estação final.

Todo esse percurso, com suas paradas estratégicas, nos deu condições de concluir que o Projeto de Educação Integral da EEI Prof. Zeferino Vaz, ainda não atingiu plenamente, passados três anos de sua implantação, os objetivos propostos inicialmente, no entanto, nos permite concluir também que há um forte movimento da comunidade escolar para superar as dificuldades que estão postas e alcançar os objetivos almejados.

Muitos são os fatores que impediram a consecução do objetivo primordial do projeto que é possibilitar a permanência dos alunos um tempo maior na escola com a garantia de formação integral. Podemos dizer que o principal problema está na gênese do projeto. O programa não apresentou, a nosso ver, a força política que se fazia necessária naquele momento tão importante para os rumos da educação na RMEC.

Quando analisamos a constituição da Comissão constituída para a elaboração do relatório que subsidiaria a implementação da política de educação integral nas escolas municipais de Campinas, percebemos a prevalência de profissionais ligados apenas à SME e às duas escolas envolvidas, que seriam pilotos do projeto e a ausência de outros atores e grupos políticos, na perspectiva da intersetorialidade, que poderiam trazer contribuições importantes para que a proposta efetivamente fosse implantada de acordo com seus objetivos e metas. Não há a participação de representantes de nenhum outro departamento ou secretaria da própria prefeitura, tampouco de representantes da sociedade civil, nem mesmo das Universidades campineiras, que são centros de excelência em educação.

Evidencia-se que o programa, enquanto política pública, não era prioridade, apenas atendia a uma demanda legal que se impunha naquele momento, de inserir, de alguma forma, a RMEC na política de educação integral.

Outro elemento que evidencia a fragilidade dessa política pública no município de Campinas diz respeito aos documentos legais relacionados ao projeto. O texto legal que embasou o programa, ou seja, o Projeto Piloto, só foi publicado em 10 de março de 2014, momento em que a implantação já estava em curso na unidade e isso reforça a nossa convicção de que essa política nasceu enfraquecida, improvisada. A peça teatral foi iniciada sem que os atores envolvidos conhecessem o script final, ou seja, houve um vazio pedagógico. A equipe não teve a oportunidade de se preparar plenamente, com a antecedência necessária.

A falta de uma política pública séria e comprometida com a educação integral no município se manifesta também no desinteresse do poder público em avaliar sistematicamente o programa. Ao iniciarmos o seu quarto ano de implementação, não houve nenhuma avaliação específica, demandada pela SME, do projeto de educação integral no município. Essa demanda tem ficado a cargo apenas da equipe escolar, com o acompanhamento da supervisão de ensino, que realiza suas avaliações internas semestrais, que fornecem subsídios para a avaliação anual do Projeto Político da escola. Se o projeto é piloto, pressupõe-se que deveria haver um acompanhamento sistemático que subsidiasse a implantação em outras unidades.

Chama a atenção também, não haver um departamento, na SME, específico para a educação integral.

O êxito de uma proposta de educação integral prescinde de diálogos permanentes entre poder público e a escola, sendo assim, consideramos imprescindível que a SME inclua em sua agenda de políticas públicas educacionais, os investimentos que são necessários para que o projeto de educação integral no município continue avançando. Lembremo-nos que a educação é antes de tudo um problema político e conseqüentemente, econômico.

A ausência de boa parte da equipe docente da EEI Prof. Zeferino Vaz, no início do ano letivo de 2014, também é um indicativo de como essa política pública era encarada. O grupo estava incompleto, porquanto não havia profissionais disponíveis para serem contratados, já que não existia um concurso público para professores, vigente. Muitos dos que compuseram a equipe naquele momento chegaram juntos com o programa de educação integral, transferidos de outras escolas, sem nenhuma preparação previa e sem nenhum conhecimento sobre o projeto.

Neste contexto, os atores envolvidos se viram obrigados a formular hipóteses e a construir o caminho da educação integral na instituição a partir da prática e da execução do projeto, o que certamente tornou mais difícil o processo.

Outro elemento que destacamos como comprometedor para o desenvolvimento inicial do projeto é a assimetria que se deu entre o que foi proposto pela Comissão de Estudos e aquilo que se materializou no Projeto Piloto. Evidenciamos que um houve um flagrante empobrecimento da proposta. Um exemplo disso são os eixos de trabalho. Aqueles propostos pela comissão eram bastante específicos e atendiam, de alguma forma, os tempos e espaços da escola, porém, aqueles que foram implantados no projeto pecam pela generalização.

A não observância, pela SME, das demandas apontadas pela Comissão relacionadas aos recursos humanos para atuação na EEI, ocasionou uma série de problemas que poderiam ter sido evitados. A Comissão propôs, como vimos, um adicional salarial de 50% para os profissionais que atuariam nas integrais, pois, dessa forma estimularia a permanência daqueles que já atuavam naquelas unidades, dando uma alternativa ao acúmulo de cargo, pois com o aumento salarial, muito poderiam abandonar seus trabalhos paralelos e se dedicar integralmente à EEI. Essa demanda foi rejeitada e isso aliado à descrença de muitos de que o projeto era sério, dada à improvisação de sua implantação, provocou uma perda significativa de profissionais, inclusive de alguns que foram peças chave em todo processo de construção do Projeto Piloto.

Esta perda de parte do corpo docente e da equipe gestora é também, em nosso entendimento um dos fatores dificultadores para o desenvolvimento do projeto. Eram profissionais que haviam construído uma relação com aquela comunidade, que a conheciam e se identificavam com ela. Nossa pesquisa junto aos professores apontou que 63% do corpo docente atual tem três anos ou menos de atuação naquela escola. Não participaram do processo inicial de elaboração do projeto e, naturalmente, estão em fase de construção de uma relação com aquela comunidade e precisarão de tempo para criar uma identificação com a mesma.

A adequação dos espaços físicos não foi contemplada em sua integralidade. Já analisamos nesta dissertação a relevância dessa pauta. Percebe-se que o problema vem interferindo diretamente no desempenho do projeto. Além da falta de espaços adequados que comportem todos os alunos, aqueles que existem não apresentam as condições apropriadas. Há problemas de acústica e de temperatura que comprometem o bem estar dos todos os membros da comunidade escolar, em especial dos alunos e, principalmente, comprometem o desenvolvimento das atividades escolares.

No entanto, observamos nas falas dos alunos que as reclamações em relação ao espaço estão fortemente relacionadas ao fato de permanecerem tempo demais dentro das salas de aula comuns. Eles pedem que os outros espaços, que estão à disposição, sejam mais utilizados durante as aulas. Temos, portanto, duas questões a serem consideradas, a ausência de espaços comuns adequados ao projeto, em quantidade suficiente, e a subutilização daqueles que estão à disposição. Entendemos ser essencial a retomada do projeto arquitetônico criado durante a elaboração do projeto piloto, para que outros espaços sejam disponibilizados, já que a escola não enfrenta um problema no tamanho de sua área e sim na indisponibilidade de acesso a muitos deles por falta de estrutura adequada e, ainda, que os espaços que estão à disposição sejam melhor aproveitados pelos professores.

A matriz curricular é apontada como outro entrave para o desenvolvimento do projeto, já que a mesma não corresponde àquilo que a comunidade escolar solicitou durante a elaboração do projeto, conforme demonstramos ao longo dessa dissertação. O projeto piloto estabeleceu que a proposta curricular da EEI redimensionaria e enriqueceria a estrutura organizacional da escola com novos tempos e espaços, pressupondo matrizes curriculares com outra lógica de organização, porém o que temos hoje é uma matriz convencional com um número maior de aulas para cada disciplina. Entendemos que essa questão deveria novamente ser colocada em pauta, a partir dessa avaliação que os sujeitos fazem da matriz e se solicitar que a SME reveja sua posição, sob pena do projeto continuar sendo comprometido.

Concluimos também, que o problema não se restringe à inadequação da matriz. Há também uma dificuldade por parte de muitos professores em articular o componente curricular com o eixo de trabalho. O eixo estabelece que o currículo deve ser desenvolvido a partir de diferentes linguagens, sendo assim, o professor tem a liberdade de usar parte das seis aulas que dispõe para a sua disciplina, para o desenvolvimento de atividades diferenciadas e projetos de interesse dos alunos. Os alunos reclamam que em algumas disciplinas isso não acontece, que as seis aulas, em algumas disciplinas, são ministradas dentro da sala de aula, no formato tradicional. Como já apontamos, essa questão perpassa pela necessidade de formação do professor, no que diz respeito ao uso de práticas pedagógicas inovadoras e prescinde também, da disponibilidade pessoal de cada docente no sentido de otimizar o desenvolvimento de suas aulas.

Percebemos também a necessidade de ressignificar os tempos pedagógicos que fazem parte da jornada de trabalho dos docentes da EEI. Eles podem ser fundamentais para ajudar a minimizar os problemas que temos apontado aqui. O tempo de formação docente (TDF) deve efetivamente ser reconhecido como um espaço privilegiado, em serviço, para o aprimoramento da formação do professor. O tempo docente entre pares (TDEP) é um espaço valioso para o compartilhamento de ideias e a preparação para o desenvolvimento das atividades curriculares. Trata-se de tempo e espaço pedagógicos, não disponíveis para a maioria dos professores brasileiros e que, certamente, se bem utilizado por todos continuará a ser um grande diferencial na escola integral.

Diante do exposto, concluimos que o projeto de educação integral na EEI Prof. Zeferino Vaz, iniciado há três anos, ainda apresenta muitas limitações. As falas dos sujeitos ecoam em uníssono e dizem que é necessário se ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas, os tempos e os espaços escolares, a revisão da concepção de educação integral que vem sendo adotada na escola e a formação continuada da equipe escolar.

Porém, a despeito dos problemas apontados, percebe-se que há uma preocupação coletiva dos atores envolvidos diretamente na proposta, em se reverter esse cenário adverso e efetivamente tornar bem sucedido o projeto. A equipe, como já demonstramos, tem se debruçado sobre as discussões de propostas metodológicas e de projetos que ofereçam um ensino que contemple o que se espera de um programa de educação integral.

Destacamos que houve, em especial após a demanda levantada pelos alunos, conforme descrevemos anteriormente, um movimento diferente por parte da escola. A iniciativa da equipe gestora em compartilhar o fato com todos os segmentos da unidade e propor uma reflexão responsável a respeito, acabou por mobilizar a equipe como um todo, na busca de



encaminhamentos que levem à ressignificação dos tempos e espaços escolares e à proposição de novos fazeres dentro do cotidiano escolar, de maneira a adequar o currículo a esta nova proposta.

Recomendamos fortemente que se retome com toda a comunidade escolar, a concepção de educação integral que se deseja para a escola, para que todas as ações sejam sincronizadas e venham a convergir para o objetivo comum que é formar integralmente os alunos. É preciso muita cautela com o movimento que emerge na unidade, que cria uma dicotomia na qual duas escolas florescem, a do período da manhã, com as atividades acadêmicas e a da tarde, com as atividades tidas como diversificadas. Nesse cenário, rompe-se com o processo de integração curricular desejado. Devemos lembrar que todas as atividades devem estar articuladas com o currículo, se não for assim, sua realização não faz sentido.

Pontuamos também com grande destaque, o investimento que deve continuar sendo realizado em relação ao desenvolvimento do protagonismo dos alunos, ao respeito à sua autonomia. Foi a partir do posicionamento adotado pelo corpo discente, quando tiveram a oportunidade de se manifestar, que se deflagrou todo um processo de reflexão da comunidade escolar, de alguma forma, tirando a todos de certa letargia, provocada pelos problemas e insatisfação que se instalou na escola. Porque não incentivar a criação de clubes juvenis, concebidos a partir dos centros de interesses dos alunos e de livre escolha por estes? Os clubes juvenis poderão auxiliar os alunos a aproveitarem melhor seu tempo ocioso, promover um ambiente com a cara da juventude e reforçar a ação dos estudantes como partícipes do processo educacional, além de desenvolver o senso de responsabilidade dos mesmos.

Sugerimos ainda a criação de disciplinas eletivas. Outras experiências de educação integral mostram que a possibilidade do aluno exercer seu direito de escolha e eleger algumas disciplinas das quais deseja participar, por se identificar com as mesmas, proporciona grandes benefícios. As disciplinas eletivas podem ser poderosos instrumentos de diversificação das experiências escolares oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e a comunicação de idéias, a interpretação e a fruição de produções culturais.

Muitos são os desafios observados neste estudo de caso. As condições estruturais, pedagógicas, metodológicas e conceituais para o desenvolvimento do projeto de educação integral não são ideais, como vimos ao longo desse trabalho. Apresentam muitas deficiências. A EEI Prof. Zeferino Vaz, ainda, tem um longo caminho no que tange à organização dos

tempos e espaços da escola, para efetivamente atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Na jornada em busca de alcançar esses objetivos, a unidade vem se organizando e já encontrou alguns caminhos, sendo um deles o desenvolvimento do trabalho por meio de projetos, que tem proporcionado a realização de atividades diversificadas e articuladas com o currículo. O que percebemos é que este trabalho ainda não atinge a totalidade dos alunos, já que a principal queixa dos mesmos, em especial a dos adolescentes, reside na pouca oferta de atividades diversificadas. Este trabalho deverá ser sistematizado, ampliado e receber um investimento e acompanhamento mais efetivo por parte da equipe gestora. Os próprios docentes apontam que as disciplinas do núcleo comum deveriam se articular com os projetos do eixo de trabalho e que estes projetos sejam interdisciplinares, num formato em “que os alunos possam se inscrever e transitar periodicamente pelos projetos; que as turmas sejam reagrupadas de acordo com os interesses das crianças. Este é um caminho a ser trilhado.

A EEI Prof. Zeferino Vaz, fundada em 1994, depois de muita luta da comunidade da Vila União, já enfrentou muitos desafios. Concebida como um CAIC (Centro de Atenção Integral à criança) teve em seus primeiros anos, momentos de destaque, sendo referência em educação na cidade de Campinas. Os pais de alunos faziam fila e pernoitavam na porta da escola para conseguir uma vaga. Muitas mudanças aconteceram ao longo dos dez primeiros anos e ao final dessa primeira década, a outrora escola modelo era interdita devido à precária condição do prédio, que colocava em risco a integridade física da comunidade escolar, à falta de materiais de consumo e de funcionários. Mais uma vez a mobilização da comunidade fez toda a diferença no encaminhamento da situação.

Neste momento, a despeito das condições estruturais inadequadas para o funcionamento em tempo integral, a escola garante aos seus alunos um ambiente limpo, saudável e seguro. Não há casos graves de violência. As demandas que surgem no cotidiano escolar recebem atenção da equipe escolar e as famílias são presentes. A escola deve continuar usando essa força e espírito de luta da comunidade. Hoje, o desafio é conseguir as condições adequadas para que os alunos permaneçam em tempo integral na escola e tenham a possibilidade de se desenvolver integralmente.

A unidade apresenta, em termos de recursos humanos, todas as condições para que a educação integral atinja seus objetivos. A equipe gestora e de apoio mostra-se comprometida e acredita no projeto, o corpo docente, cujos professores têm boa formação, tem a mesma postura, os alunos e os pais, gostam da escola, têm afeto por ela, reconhecem-na como

pertencente àquela comunidade. Sendo assim, há um enorme potencial para que a educação integral naquela escola efetivamente aconteça e o Projeto atinja plenamente seus objetivos.

Os relatos e discussões comunicativas permitiram não apenas dar voz aos atores, mas, sobretudo, permitiram a escuta atenta do pesquisador. Esta pesquisa permitiu a construção, pelos atores participantes, de uma consciência crítica do projeto, uma vez que não apenas falaram, mas analisaram com o pesquisador a proposta. E é nosso desejo compartilhar os resultados alcançados com todos os membros da comunidade escolar, seja em momentos de formação ou outros que poderão ser articulados, e desta forma repensar os caminhos propostos.

Entendemos que este estudo é pertinente também no sentido de oferecer um melhor entendimento da atual situação da Escola de Educação Integral, refletir acerca das contradições da implementação dessa concepção educacional, rever a finalidade da escola pública atual e também discutir as relações entre as políticas e propostas que versam sobre Educação Integral, prestando-se, portanto, ao interesse de gestores, educadores, pesquisadores e demais interessados nos rumos da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, V.B. Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. UFB: 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.41-50.

ANTICH, A.V; FORSTER, M.M.S. **Formação continuada na modalidade de grupos de estudos: Repercussões na prática docente**. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>. Acesso em 02/12/2017.

ARCO-VERDE, Y. F. D. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto: Políticas de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, M.G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso. 2012.

BALDANÇA, M.L.M. Educação Integral e de Tempo Integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. **Dissertação de Mestrado**. Escola de Educação e Humanidades. PUC – PR: 2015

BARBOSA, R. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Volume X. Tomo II. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Fundação Casa de Rui Barbosa. 1946. Disponível em [http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pasta=Vol.%20X%20\(1883\)\Tomo%20II&pesq=](http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pasta=Vol.%20X%20(1883)\Tomo%20II&pesq=). Acesso em 04 de abril de 2016

BRANDAO, C.R. **O que é educação?** São Paulo. Editora e livraria Brasiliense. 2013. Disponível em <http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27/01/2010 a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Diário Oficial da União. Brasília. DF, de 25/04/2007

\_\_\_\_\_. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de agosto de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10/01/2001.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 26/06/2014b.

\_\_\_\_\_. LEI 13 415, de 16 de fevereiro de 2017 – **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União. Brasília, 17/02/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aprova Brasil, o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Redes de aprendizagem: Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral/Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na Educação brasileira**. Brasília, 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2010

\_\_\_\_\_. Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar**. Diário Oficial da União. Brasília, 24/04/2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 1.144/2016, de 10 de outubro de 2016. **Dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, de 11/10/2016

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**. Série Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 13. Brasília, Agosto, 2008.

BRUINI, E.D.C. Educação no Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em 27 de maio de 2016.

CAMARGO, P. Para onde vai o tempo da educação? in **Educação**. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/192/artigo280800-1.asp>. Acesso em 27 de maio de 2016

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**: um processo contínuo de reflexão e ação. Vol. I e II. Campinas, 2011.

CAMPINAS. **Projeto Piloto para a escola de educação integral**. Uma proposta em construção no município de Campinas. Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Comissão de estudos sobre a implementação da Escola de Educação Integral**. Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. CAMPINAS. **Guia de investimentos**: Indicadores de excelência. 2010. Disponível em [http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/Guia\\_Investimentos.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/Guia_Investimentos.pdf). Acesso em 08/10/2017.

CANELADA, A.C.M. A educação integral no município de Goiânia. Inovações e desafios. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. UB: 2011.

CARVALHO JÚNIOR, R.N. Escola de Tempo Integral: Uma análise da experiência do Programa Mais Educação nas escolas do município de Barueri. **Dissertação de Mestrado**. UNINOVE: 2016

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

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**. Educação Escolar: Os desafios da qualidade. Volume 28, nº 100. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Integral. Uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**. Volume 23, nº 81. 2002

CENPEC, Cadernos Cenpec. **Educação Integral**. São Paulo. Cenpec. 2006

Centro de referência em Educação Integral. **Marcos legais da educação integral**. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/marcos/>. Acesso em 27 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática**. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>. Acesso em 10/12/2017.

CHAGAS, M.A.M.D; SILVA, R.J.V;E SOUZA, S.C.Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. IN: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso. 2012.

CREM, J. Falta questionar as crianças se elas querem um ensino integral. In: **Educação**. Disponível em <http://www.educar.editorasegmento.com.br/materia/7777/falta-questionar-as-criancas-se-elas-querem-um-ensino-integral%20>. Acesso em 27 de maio de 2016.

COELHO, L. M.C.D.C.(Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, 2014.

\_\_\_\_\_. 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. p. 191-208.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral e integralismo nos anos 30**: a vez e a voz dos periódicos. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004. p. 1 – 17.

COMPROMISSO CAMPINAS PELA EDUCAÇÃO. **Comitê de Educação Integral da RMC**. Disponível em <http://compromissocampinas.org.br/comite-metropolitano-de-educacao-integral-da-rmc-realiza-reuniao-no-dia-30-de-agosto/>. Acesso em 09/10/2017.

EMBRAPA. **Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas**. 2ª ed. Brasília. DF: Embrapa, 2016.

FERRARI, M. Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. **Revista Nova Escola**. 2008. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica>. 2008. Acesso em 06/11/2017.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo. Cortez, 1989.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79, Ago 2002, p. 257-272.

FIGUEREDO, L.A. Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. UFB: 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife. 1959. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em 07 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. Editora. São Paulo. Editora Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo. Paulo Freire. 2009.

GOMES, J; LATORRE, A; SANCHES, M; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. El Roure Editorial S.A. 2006.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006*.

HENRIQUES, A.C.P. A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. UFJF: 2012.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

KERSTENEETZKY, C, L. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade**. In: *Ciência hoje*. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, U.D.C.W. O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013). **Dissertação de Mestrado**. Centro de Ciências Aplicadas. UFP: 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARTINS, J.F.F. Escola Estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia. **Dissertação de Mestrado**. PUC – GO: 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 18 de nov. 2016.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. 11. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1973.

MECCA, M,D,G. Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. **Dissertação de Mestrado**. UNINOVE: 2012.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso. 2012.

NAZARI, A.C.G. Desafios da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Minas Gerais: Limites e possibilidades. **Dissertação de Mestrado**. UFB: 2012.

NÓVOA, A.et.al.(coord.). 2. ed. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

NUNES, G.C. Tempo, espaço e currículo na educação integral: Estudo de caso em uma escola do Guara – Distrito Federal. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. UB: 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Integral**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacaointegral/indicadores#porcentagem-de-matriculas-na-rede-publica-em-tempo->



integral-naeducacao-infantil-no-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio >. Acesso em: 09 setembro. 2016.

OLIVEIRA, R.A.P. Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Física. PUC-RGS. 2016.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez. Autores associados. 1988.

PARO, V. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

Priolli, J. Quando um diretor se torna um gestor. Revista: Gestão Escolar. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/808/quando-o-diretor-se-torna-um-gestor>. Acesso em 10/12/2017.

RAMOS, M.D.L.S. Escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: “Escola do conhecimento ou do acolhimento?”. **Tese de doutorado**. PUC – GO: 2012.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. **Testemunho**. Rio de Janeiro. Apicuri. 2009.

\_\_\_\_\_. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015.

ROMANELLI, O. O: **História da educação no Brasil: (1030/1973)**. 37. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 20/12/2017.

SACRISTAN, J.G; GOMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SEMIS, L. O que muda no Mais Educação? **Revista Gestão Escolar**. 2017. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>. Acesso em 15 de maio de 2017.

SILVA, E. F. D. **Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, Faculdade de Educação.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, R.A. **Os concursos públicos de professores primários na Instrução Pública Paulista** (1892-1933). Jundiaí: Paco Editorial. 2013.

TOLEDO, C.N. Um gestor de direita que protegia as esquerdas? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 116-132, dez. 2015. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14871/10446>. Acesso em 11/12/2017.

VINÃO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÃO FRAGO, A., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 21-57. Tradução de Alfredo Veiga Neto.

XAVIER, L.N. **Os precursores da Educação nova**. Rio de Janeiro, 2006. (Coleção Estudos da Cidade).

\_\_\_\_\_. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC, 1950-1960**. Bragança Paulista: IFA, 1999

## APÊNDICE

### **1 Entrevista com a supervisora da Rede Municipal de Ensino de Campinas**

Roteiro:

- 1 Qual foi sua participação no processo de implantação da escola integral em Campinas e descreva como a sra. avalia as dissonâncias que aconteceram entre aquilo que foi apresentado pela comissão encarregada de elaborar o projeto de educação integral e aquilo que de fato se efetivou. Faça uma avaliação do andamento da escola integral no Zeferino Vaz.
- 2 Passados três anos da implantação da escola integral como a senhora avalia a implementação do projeto. A escola atende aqueles objetivos propostos pelo projeto piloto?

### **2 Roteiro da entrevista com a mãe de aluno (1º momento da pesquisa com os pais)**

Identificação

- 1 Qual foi o impacto ao trazer o seu filho para uma escola de educação integral?
- 2 Suas expectativas foram atendidas?
- 3 Quais foram as dificuldades que você enxergou?
- 4 Quais são os aspectos positivos?
- 5 O que não foi dito?

### **3 Questionário para os pais (2º momento da pesquisa com os pais)**

Fale um pouco de você. Sua história de vida, percurso escolar e profissional:

- 1 A EEI Prof. Zeferino Vaz atende às suas expectativas quanto ao ensino que está sendo oferecido ao seu filho(a)? Se sim, aponte os aspectos positivos.
- 2 Quais são as principais dificuldades que você observa no cotidiano escolar?
- 3 O que você sugere para que a Escola continue avançando rumo a uma educação de qualidade?

Autorizo o uso das informações presentes neste documento para os fins específicos desta pesquisa.

#### **4 Questionário para pesquisa empírica, a ser respondido por profissionais que atuam ou atuaram na Escola de Educação Integral Prof. Zeferino Vaz.**

Este questionário visa subsidiar a pesquisa que está sendo realizada por este mestrando e que possui por objeto a implantação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas, mais especificamente na Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, que atende a alunos do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental e que a partir de 2014, na condição de Escola Piloto passou a oferecer esta modalidade de ensino. O projeto piloto se propõe a redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos tempos e espaços e oferecer maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos, pressupondo uma matriz curricular com outra lógica na organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas, além de uma equipe de profissionais pautada no trabalho coletivo e nos princípios da participação e construção democrática dos processos pedagógicos e administrativos da escola e ainda, a articulação dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias com outras possibilidades de trabalhos temáticos, ampliando assim, a carga horária obrigatória.

##### 1. Identificação:

1.1.Nome - facultativo - (na pesquisa não haverá identificação dos autores das respostas, uma vez que pretende-se, no geral, realizar uma avaliação global das informações. Caso uma informação seja considerada imprescindível, poderá ser usada como citação direta e a identificação será por meio de pseudônimo.)

##### 1.2. Pseudônimo

##### 1.3. Idade

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

Mais de 51 anos

##### 1.4. Formação

Especialização Lato Sensu

Mestrado

Doutorado

Outro:

1.5. Cargo que exerce (ou exercia) na Escola

Professor

Gestor

Funcionário

Outro:

1.6. Em caso de professor, segmento em que atua

Ciclo I (1º, 2º e 3º ano)

Ciclo II (4º e 5º ano)

Ciclo III (6º e 7º ano)

Ciclo IV (8º e 9º ano)

Outro:

1.7. Tempo de atuação no magistério

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

mais de 21 anos

1.8. Tempo de atuação na Escola

0 a 3 anos

4 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 21 anos

2. Sobre a implantação da proposta de Educação Integral:

2.1. Você conhece o Projeto Piloto para a Escola Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas, elaborado em 2013 e que entrou em vigor em 2014?

Sim

Não

Outro:

2.2. Diga se houve alguma mudança entre o que foi pensado e proposto pela Escola Prof. Zeferino Vaz e o que foi concretizado pela Secretaria Municipal de Educação. Explícite detalhadamente.

2.3. Se você trabalhava na escola, antes de 2014, responda porque a unidade resolveu aderir à proposta de funcionamento em tempo integral. Explícite detalhadamente.

2.4. Se você trabalhava na escola, antes de 2014, descreva, detalhadamente, como se deu o processo para a implantação da Educação Integral na unidade ( estudos, discussões):

2.4.1 Estudos e discussões

2.4.2. Participação da comunidade (alunos, pais, funcionários, instituições...)

3. Sobre a execução da proposta: Passados três anos da implantação do modelo de Educação Integral na Escola de Prof. Zeferino Vaz e considerando o Projeto Pedagógico em vigor na Unidade, como você avalia as questões contempladas abaixo. Justifique sua resposta apontando quais são os aspectos negativos/obstáculos e os aspectos positivos/mudanças que você poderia apontar.

3.1. Ampliação do tempo

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

3.1.1. Justifique a resposta anterior

3.2. Os espaços escolares

Adequados

Parcialmente adequados

Inadequados

3.2.1. Justifique a resposta anterior

3.3. A estrutura da escola

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

3.3.1. Justifique a resposta anterior

3.4. Matriz Curricular

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

3.4.1. Justifique a resposta anterior

3.5. Organização Administrativa

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

3.5.1. Justifique a resposta anterior

4. Em sua opinião, qual a percepção dos alunos e da comunidade em relação à escola?

Boa

Regular

Ruim

4.1. Justifique a resposta anterior

5. Qual é sua proposta para que a escola continue avançando rumo à uma educação que efetivamente ofereça formação integral aos alunos? Explícite detalhadamente.

6. Houve mudança significativa na equipe de profissionais da escola antes e depois da chegada do modelo de educação integral. Explícite os motivos.

7. O que não foi perguntado e você acha relevante considerar?