

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Kelly Tavares Dias

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E  
CURRÍCULO:** um estudo de caso em uma escola estadual em Belo  
Horizonte

Belo Horizonte  
2015

Kelly Tavares Dias

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E  
CURRÍCULO:** um estudo de caso em uma escola estadual em Belo  
Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Professor Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Belo Horizonte  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D541e Dias, Kelly Tavares  
Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte / Kelly Tavares Dias. Belo Horizonte, 2015.  
233 f.: il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi  
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação integral. 2. Escola de Tempo Integral (MG) - Currículos. 3. Planejamento educacional. 4. Aprendizagem. 5. Avaliação educacional. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.542

Kelly Tavares Dias

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E  
CURRÍCULO:** um estudo de caso em uma escola estadual em Belo  
Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Orientador) PUC Minas

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury- PUC Minas

---

Prof. Dra Jaqueline Moll- UFRGS

Belo Horizonte, 25 de Junho de 2015

## **Dedicatória**

Aos meus pais Anderson e Lucimar, e amigos que permaneceram ao meu lado, me estenderam a mão, me auxiliaram e me incentivaram a percorrer este caminho e a superar os momentos difíceis.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Grandioso Deus, pela oportunidade da vida, de acesso a valiosíssimos conhecimentos e saberes, pelos obstáculos impetrados e dificuldades que possibilitaram o burilamento de meu espírito, mente e direcionando-me a esse caminho evolutivo, que me faz galgar cada dia novos degraus e alcançar novos horizontes.

A minha família, pai Anderson, mãe Lucimar, avó Ana Maria, em especial, que me apoiaram cotidianamente e acompanharam todos os momentos de alegria, estudos intensos, noites em claro, dias difíceis e de angústia.

Às minhas grandes amigas e amigos da vida, de escola, graduação e especialização, Daniela, Bruna, Ana Cristina, Nayara, Marina, Daniel, Helder, Fernanda, Simone, Mírian, Carlson Túlio, Adriano e tantos outros, tanto me incentivaram, estimularam, me deram a mão para saltar imensos obstáculos, me ouviram e me ajudou a voar cada dia mais alto, estes grandes amigos que nas diversas etapas de minha vida humana e acadêmica estiveram ao meu lado incondicionalmente, acreditaram em mim em todo instante, mesmo que em alguns momentos da vida distanciaram, mas os nossos corações e laços de amizade permaneceram inalterados.

Aos colegas do mestrado Patrícia, Sônia, Cristiane, Graciela, Márden, Wanderson, Cleidiane, Andréia, Lucimara, Sirlene, dentre outros, pelo companheirismo, apoio e auxílio na caminhada do mestrado.

Ao meu orientador Teodoro Zanardi, pelos incansáveis momentos de reflexão, questionamento, revolta diante das injustiças sociais e educacionais, debates calorosos, investigações, por sua contribuição para minha formação acadêmica e humana, pelas oportunidades de escrita de conjunto que me impulsionaram, pela enorme compreensão diante de minhas dificuldades e limitações. Agradecimento especial pelo convite para participar da pesquisa financiada pela Capes e Fapemig, intitulada “A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: um estudo comparado Brasil-Estados Unidos-Alemanha” da qual fui mestrand bolsista.

À Capes pela bolsa de mestrado recebida pela participação na pesquisa referida acima, que me possibilitou a realização deste mestrado.

Aos grandes mestres, meus professores, em especial ao professor Jonas Melo, que me incentivou o ingresso à graduação em história e na qual hoje trabalhamos juntos. Ao professor Marcelo Cedro, orientador na graduação, minha grande inspiração acadêmica. À professora Julia Calvo e professor Carlos Veriano, pelo apoio gigantesco na pós-graduação e incentivo ao ingresso no mestrado, por vibrar junto às minhas conquistas. Ao professor Irlem Antônio do CEFET Minas, que na disciplina isolada de mestrado me ofereceu riquíssimos momentos de estudo, conhecimento e reflexão; aos professores do mestrado em Educação, em especial ao grandioso professor Carlos Jamil Cury por aulas incríveis, esclarecimentos de dúvidas, e direcionamento no que diz respeito a esta dissertação.

Aos meus alunos, razão de minha busca, estudo, aprofundamento, luta e que me fazem aprender cada dia mais e perceber o quanto ainda preciso estudar e crescer.

Principalmente a todos aqueles que contribuíram para a realização desta pesquisa, professores, alunos, diretos, familiares, dentre outros agentes educacionais, em que juntos buscamos a compreensão do processo de implementação do Projeto Escola em Tempo Integral e busca pela construção de um currículo sob bases dialógicas para uma educação integral.

Minha eterna gratidão, amor e carinho a todos vocês.

*“A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária”.*

Karl Marx, Teses sobre Feuerbach

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a implantação do Projeto Escola em Tempo (PROETI) relacionando-a com as propostas traçadas pelas políticas públicas, pelo MEC e SEE/MG para uma Educação Integral dos alunos de escolas públicas, compreendendo o papel do currículo e práticas pedagógicas na construção da proposta de Educação Integral. Objetivamos especificamente estabelecer um conceito, relação e diferenciação entre Escola de Tempo Integral e a Educação Integral; investigar como as escolas têm articulado as proposições curriculares e as práticas pedagógicas em direção à educação integral que é proposta pelo Projeto Escola em Tempo Integral; propor referências curriculares para a Escola em Tempo Integral sob bases dialógicas. Tal pesquisa justifica-se diante da grande relevância social da proposta de formação integral dos indivíduos em uma jornada escolar ampliada, a fim de compreendermos como tem se efetivado tal proposta. Realizamos um estudo de caso em uma escola estadual; pesquisa documental; observações das aulas; entrevistas com a comunidade escolar; um grupo focal com alunos e outro com professores, sob a forma de um Círculo de Cultura, a fim de promover uma discussão a respeito de uma proposta curricular que vá de encontro com da comunidade escolar e que possa abarcar efetivamente uma formação integral. A fundamentação teórica utilizada centra-se nas questões sobre a construção do currículo sob bases dialógicas freirianas, concepções e práticas pedagógicas convergentes com a educação integral. Diante de nossas pesquisas, trazemos uma proposição curricular para o PROETI, construída a partir do diálogo com a comunidade escolar, que englobe uma educação integral, a partir de seu ideário educativo.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Currículo.

## **ABSTRACT**

This research analyses the implementation of the School Project in Full-time education (PROETI) linking it with proposals established by public politics of MEC and SEE/MG. The aim is an integral education to public school students understanding the role of curriculum and pedagogic practices to build the proposal of Integral Education. Our goal, specifically, is to set up a concept, the relation and differences between Full-time Education and Integral Education to investigate how schools have been dealing with proposals of curriculum and pedagogic practices related to Integral Education in which is suggested by the Project of Full-time School under dialogic basis. This research justifies itself due to the great importance of the social objective to form human beings totally in an extended school journey focused on a better comprehension of how this proposal has been applied. We implemented analysis on a case study in a state school; documentary research; watching classes; interview with the school community; remarking two groups with special attention, one of students, other of teachers, in the shape of a Circle of Culture, in order to promote a discussion about curricular suggestions which reach school community leading to an effective integral education. The theoretical fundamentals are the questions about the construction of curriculum under dialogic "freirian" basis, concepts and pedagogic practices that are related to Integral Education. According to our researches, we bring a study program proposal to PROETI, build up based on dialogue with school community that adds an Integral Education based on educational ideal.

**Keywords:** Integral Education. Integral Time School. Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prédios da escola (prédio 1) .....	97
Figura 2 - Predios da escola (prédio 2) .....	97
Figura 3 - Predios da escola (prédio 3) .....	97
Figura 4 - Sala de aula turma regular.....	98
Figura 5 - Sala de aula turma PROETI .....	98
Figura 6 - Sala de aula turma PROETI (outro ângulo) .....	99
Figura 7- Espaço de convívio 1 .....	99
Figura 8 - Espaço de convívio 2.....	100
Figura 9 - Quadra Coberta Poliesportiva .....	100
Figura 10 - Mesas fixas de pingue-pongue .....	101
Figura 11 - “Quadra” sem demarcações e traves/cestas .....	101
Figura 12 - Laboratório de Informática (fundo) .....	102
Figura 13 - Laboratório de informática (frente) .....	102
Figura 14 - Sala de Multimeios (fundo) .....	102
Figura 15 - Sala de Multimeios (frente) .....	103
Figura 16 - Brinquedoteca (ângulo 1) .....	103
Figura 17 - Brinquedoteca (ângulo 2) .....	104
Figura 18 - Biblioteca (ângulo 1) .....	104
Figura 19 - Biblioteca (periódicos) .....	105
Figura 20 - Biblioteca (computadores para pesquisas) .....	105
Figura 21 - Laboratório de Ciências .....	106
Figura 22 - Laboratório de Ciências (Microscópios) .....	106
Figura 23 - Auditório (frente) .....	107
Figura 24 - Auditório (fundo) .....	107
Figura 25 - Horta (vista total) .....	108
Figura 26 - Horta (área cultivada- couve, tomate, cebolinha) .....	108
Figura 27 - Material de papelaria .....	109

Figura 28 - Instrumentos musicais 1 .....	110
Figura 29 - Instrumentos Musicais 2 .....	110
Figura 30 - Instrumentos Musicais 3 .....	110
Figura 31 - Instrumentos Musicais 4 .....	111
Figura 32 - Instrumentos Musicais 5 .....	111
Figura 33 - Instrumentos Musicais 6 .....	111
Figura 34 - Material Esportivo .....	112
Figura 35 - Paredes grafitadas da escola 1 .....	113
Figura 36 - Paredes grafitadas da escola 2 .....	113
Figura 37 - Paredes grafitadas da escola 3 .....	114
Figura 38- Cartaz “Mapa Mental” 1.....	202
Figura 39- Cartaz “Mapa Mental” 2 .....	203
Figura 40- Cartaz “Mapa Mental” 3 .....	204
Figura 41 - Gráfico de Atividades Sugeridas .....	208

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matriz Curricular para o ano de 2014 .....	124
Tabela 2- Quadro de Horário PROETI 2014 .....	128

## LISTA DE SIGLAS

AIB- Ação Integralista Brasileira

CAICS- Centros de Atenção Integral à Criança

CEUs - Centros de Educação Unificada

Ciacs- Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ETI- Escola em Tempo Integral

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

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBN- Lei de Diretrizes e bases para Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDPI- Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROETI- Projeto Escola em Tempo Integral

SEE/MG: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Metodologia.....	24
<b>CAPÍTULO 1- IDEOLOGIAS E IDEÁRIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>36</b>
1.1 Educação Integral na Antiguidade- Educação Grega.....	36
1.2 O Ideário de Educação Integral no período Moderno- Revolução Francesa.....	42
1.3 Formação omnilateral em Marx.....	43
1.4 A Educação Integral e libertária Anarquista.....	46
1.5 Educação Integral no Brasil Colônia e Império.....	49
1.6 Educação Integral no Brasil Republicano .....	52
1.6.1 <i>O ideário Liberal</i> .....	55
1.6.2 <i>O ideário dos Católicos</i> .....	57
1.6.3 <i>O Ideário Integralista</i> .....	59
1.7 Educação Integral nas Constituições de 1934, 1937, 1988 e na legislação educacional contemporânea.....	60
<b>CAPÍTULO 2- O PROJETO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU CURRÍCULO.....</b>	<b>68</b>
2.1. A Função da Escola, Tempo Integral e a Educação Integral.....	69
2.2 Experiências de Educação Integral em Tempo Integral.....	75
2.3 O Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) de Minas Gerais.....	80
2.4 O Currículo e a Escola em Tempo Integral.....	85
2.5 Por um currículo dialógico.....	89

<b>CAPÍTULO 3- O PROETI NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA.....</b>	<b>94</b>
<b>3.1. Caracterização da Escola: descrição do contexto escolar.....</b>	<b>94</b>
<b>3.1.1 <i>Espaço físico da escola e equipamentos/recursos didáticos disponíveis.....</i></b>	<b>96</b>
<b>3.2 O Projeto Educativo da Escola Esperança.....</b>	<b>116</b>
<b>3.3. Projetos para o Tempo Integral: em busca da Educação Integral?...119</b>	
<b>3.4 O Projeto Escola em Tempo Integral: um estudo de caso em uma escola estadual de Belo Horizonte.....</b>	<b>123</b>
<b>3.4.1 O PROETI vivido na Escola Esperança.....</b>	<b>126</b>
<b>3.4.2 Vivenciando as Aulas.....</b>	<b>127</b>
<b><u>3.4.2.1 Aulas de Educação Física Professor 1.....</u></b>	<b>130</b>
<b><u>3.4.2.2 Aulas de Educação Física Professor 2.....</u></b>	<b>131</b>
<b><u>4.4.2.3 Aulas de Português.....</u></b>	<b>133</b>
<b><u>4.4.2.4 Aulas de Matemática.....</u></b>	<b>135</b>
<b>4.4.3 Excursão para Ouro Preto.....</b>	<b>137</b>
<b>3.5 A voz dos sujeitos do PROETI.....</b>	<b>140</b>
<b>3.5.1 Entrevista com Equipe Pedagógica: Direção, Vice-direção e Supervisão.....</b>	<b>141</b>
<b>3.5.2. Entrevistas com Professores.....</b>	<b>158</b>
<b>3.5.3 Entrevista com os pais/responsáveis.....</b>	<b>165</b>
<b>3.5.4 Entrevista com os alunos.....</b>	<b>170</b>
<b>CAPÍTULO 4- DESAFIOS PARA UM CURRÍCULO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB BASES DIALÓGICAS.....</b>	<b>180</b>
<b>4.1 Grupo focal com os professores.....</b>	<b>182</b>
<b>4.2 Grupo focal com os alunos.....</b>	<b>197</b>

<b>4.3 A construção curricular para Educação Integral sob bases dialógicas.....</b>	<b>207</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>230</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Integral na Escola em Tempo Integral é um desafio que a sociedade brasileira assumiu de forma explícita com o advento da lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE (Plano Nacional de Educação). Esse desafio traz indagações e provocações a todos que se preocupam com o direito à educação, de forma especial aos estudiosos do campo do currículo.

É visível que as escolas públicas brasileiras, na contemporaneidade, passam por um processo de implantação do regime de tempo integral, com vista a uma formação integral para seus alunos. Apesar desse projeto não ser novo, ainda são necessários estudos curriculares comprometidos com uma efetiva Educação Integral.

No Brasil, o Projeto Escola em Tempo Integral nasceu a partir das propostas de Anísio Teixeira, nas décadas de 1940/1950, que foram renovadas por Darcy Ribeiro, na década de 1980. Inspirou-se também nas ideias e propostas de Paulo Freire, sob uma perspectiva na qual a escola é importante instrumento de construção de uma sociedade democrática.

Tais projetos e ideais acabaram por serem contemplados na legislação brasileira, através da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBN) que, em seu artigo 34, prevê a implantação da Educação Integral em Tempo Integral, na qual se estabelece que *“a jornada no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola”*. O artigo 87, § 5º acrescenta que *“serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”* (BRASIL, 1996).

Atualmente, o Mais Educação está em quase 50 mil escolas nos 26 estados e Distrito Federal. O projeto é proposto e implementado prioritariamente nas escolas com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional, nas escolas localizadas em territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria, nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes e que tenham índice

igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Esse conjunto de demandas levou à criação do Programa Mais Educação, em 2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE -, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva de uma educação integral. Assim, busca-se aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, que foram agrupadas em macro campos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Tal proposição curricular nos revela uma tentativa de suprir algumas deficiências na formação escolar regular, visando acolher os educandos em sua multidimensionalidade e oferecer uma formação cidadã.

Conforme Moll (2009) coloca, de nada adiantará esticar a corda do tempo, ou seja, aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, se ela não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço. Isso se deve ao fato que, geralmente, as escolas utilizam as salas de aula para uso das turmas regulares no período da manhã e tarde e, em alguns casos, o noturno também. Dessa forma, não restaria espaço, no que se refere à sala de aula, para as aulas do tempo integral. Sendo assim, deveria haver outros locais na escola, e também fora dela, que pudessem ser utilizados pelas turmas do tempo integral.

A cartilha de orientação para a implementação do tempo integral nas escolas do MEC (s.d), *“Passo a Passo”*, do Programa Mais Educação, bem como as diretrizes da SEE/MG (2014) no “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral”, para a implementação do projeto em Minas Gerais, afirmam que a escola não é o único lugar de aprendizagens e que o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral.

O Projeto Escola em Tempo Integral, em tese, busca oferecer uma formação integral aos alunos de escolas públicas, em uma jornada ampliada, na qual, no turno regular, o aluno cursa as atividades curriculares regulares e, no contraturno, esses alunos fazem atividades pedagógicas, artes, esportes, cultura, ética, cidadania, dentre outras, que compõem uma formação integral

desses sujeitos. Como resultado do tempo integral, e desta formação, é esperado que haja uma formação cidadã dos alunos e tenha melhoria dos resultados dos indicadores educacionais.

De acordo com Moll (2012), o ideário educativo de uma educação integral no Brasil tem como autores basilares Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que pretendiam uma sociedade efetivamente democrática, que repartisse entre todos os seus cidadãos e cidadãs conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na sociedade. Seus projetos transcendiam o aumento da jornada escolar. Fazia-se (e se faz) necessária, como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo político e moral, de forma que tais sujeitos possam superar as desigualdades sociais que são mantidas e até mesmo reforçadas pela cultura escolar.

Moll (2012) ainda lembra o fato de que as camadas médias e altas da população complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras outras atividades (esportivas, artísticas, línguas estrangeiras), geralmente pagas, que aumentam a distância, determinada pelas condições sócio-econômicas, das classes populares, que não possuem acesso a tais atividades e conhecimentos.

A ampliação de oportunidades educativas, novos tempos e espaços educativos e a diversificação de atividades englobam diversas áreas do conhecimento, que compõem o que hoje tem sido denominado como Educação Integral. O ideário educativo de uma formação integral não pode, porém, ser confundido com apenas a ampliação da jornada escolar. Em diversos congressos, artigos, livros, cartilhas do MEC, palestras e projetos estratégicos para a implementação do tempo integral nas escolas, tem-se utilizado a expressão educação integral como um sinônimo de Escola em Tempo Integral, de forma que o leitor tenha a percepção de que ambos sejam a mesma coisa, têm o mesmo sentido e a mesma finalidade. Sabemos que pode haver um uso incorreto das palavras e termos para designar o Projeto Escola em Tempo Integral, relacionando esta a uma formação integral dos indivíduos. Diante de tal concepção, essa pesquisa busca a compreensão inicial da diferenciação

entre os dois termos, de forma a compreender por que eles têm sido usados como sinônimos.

O MEC e a SEE/MG trazem uma referência de temáticas que devem ser contempladas nos currículos das Escolas em Tempo Integral, em que se propõem atividades optativas, que foram agrupadas em macro campos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Farei nesta pesquisa uma análise das diretrizes federais para a Escola em Tempo Integral e formação integral, e do Estado de Minas Gerais em específico, na Rede Estadual de Educação de Belo Horizonte.

As atividades, por serem optativas, são escolhidas pela escola, de forma que o currículo adotado se relacione à realidade social, aos ideais de educação da escola. Assim nos perguntamos inicialmente se as atividades que têm sido escolhidas pela escola, se o currículo adotado tem se efetivado como uma proposta e realização de uma efetiva educação integral? Quais são os atores que tem participado desta escolha do currículo? Seria uma escolha dos gestores, indicações das SEE, escolha da comunidade escolar (gestores, alunos, professores, famílias)? Os anseios de educação de qualidade e formação integral do imaginário da comunidade e dos alunos estariam sendo atingidos com os currículos adotados?

O Projeto Estratégico de implementação do PROETI reitera que o projeto deverá ser desenvolvido prioritariamente com alunos em situação de vulnerabilidade: distorção idade-série; onde houver necessidade de correção de fluxo; beneficiários do Programa Bolsa Família; abuso, violência e trabalho infantil; com baixo rendimento escolar; em progressão continuada. Segundo as propostas (metas e estratégias legais) do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2020, metade das escolas públicas brasileiras deverá oferecer a educação integral a seus alunos.

De acordo com Moll (2012, p.141), é preciso que, ao se tratar sobre a expansão das escolas que tenham tempo integral, em perspectivas reais, se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens

culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência.

Assim, vemos que o projeto não é, inicialmente, para todos os alunos, nem para todas as escolas de educação básica da rede pública, mas há pretensão de se ampliar o número de escolas e a quantidade de alunos que terão acesso ao Projeto Escola em Tempo Integral.

Todavia, no momento, há prioridades: um número pequeno, mas crescente, de alunos que têm acesso ao PROETI. Diante de tal prioridade, fica o questionamento sobre os demais alunos e escolas, os que não se enquadram na prioridade, eles não teriam também o direito a uma educação integral? Diante das proposições das leis, projetos e programas, o que realmente ocorre nessas escolas? Essas são algumas preocupações sobre a Escola em Tempo Integral que nos leva a esta pesquisa.

Refletindo e discutindo intensamente sobre essas questões, buscamos conhecer as teorias de educação integral, os projetos, leis, proposições e diretrizes oficiais para implementação do Projeto Escola em Tempo Integral e a pretensão de formação integral, via tal projeto. Sendo assim, esta pesquisa busca investigar como tem se efetivado o Projeto Escola em Tempo Integral, focando especificamente no currículo e práticas pedagógicas, que visem e efetivem, ou não, a proposta de Educação Integral.

Diante da análise dos dados obtidos, buscamos a construção de uma proposta curricular sob bases dialógicas e intervenção pedagógica sob a forma de conscientização dos sujeitos envolvidos no PROETI, para possíveis transformações para uma educação democrática e calcada no ideário de uma formação efetivamente integral.

Estabelecemos como objetivo geral relacionar o Projeto Escola em Tempo Integral com os objetivos traçados pelas políticas públicas, pelo MEC e SEE/MG para a Educação Integral dos alunos de escolas públicas, compreendendo o papel do currículo e práticas pedagógicas na construção da proposta de educação integral. Já os objetivos específicos são:

(1) Estabelecer um conceito, relação e diferenciação entre Escola de Tempo Integral e a Educação Integral;

(2) Compreender o papel da Escola em Tempo Integral e de seu currículo, através dos discursos oficiais, do imaginário e anseios da comunidade escolar a respeito de tempo integral e da realidade cotidiana da escola;

(3) Analisar as práticas curriculares de uma Escola em Tempo Integral;

(4) Investigar como as escolas têm articulado as proposições curriculares e as práticas pedagógicas em direção à educação integral que é proposta pelo Projeto Escola em Tempo Integral;

(5) Propor referências curriculares para a Escola em Tempo Integral sob bases dialógicas.

Tal pesquisa justifica-se diante da grande relevância social do papel da escola na formação dos cidadãos, visto que, ao se propor a ampliação da jornada escolar e ao oferecer atividades que visem formar integralmente os indivíduos, faz-se necessária a compreensão e análise da forma como tem ocorrido (ou não) esse processo nas escolas públicas brasileiras.

A escola é vista como um dos locais principais de formação, não só no sentido do aprendizado de disciplinas, mas também o local da formação de opiniões, da orientação, da socialização e da educação. Os estudantes vivem na escola geralmente cerca de 4:30 horas por dia, em cinco dias da semana. No momento em que essa escola passa a oferecer quase o dobro da jornada diária, ela acaba por oferecer novos sentidos para comunidade escolar em geral.

Ao pesquisarmos sobre o currículo e práticas pedagógicas do cotidiano escolar, buscamos perceber quais as vivências e significados, dificuldades, anseios e desejos desses sujeitos que estão cotidianamente no projeto. Na busca pela construção de um currículo e práticas pedagógicas, que efetivem uma formação integral, é de extrema importância a sua investigação, pois essa formação poderá transformar os sujeitos de nossa sociedade. Portanto, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para o processo de conscientização e transformação dos sujeitos, práticas, atividades oferecidas pelo PROETI, de forma que essas possam estar em consonância com o ideário educativo da comunidade escolar e oferecer realmente uma educação integral.

Temos a consciência das limitações de uma pesquisa que envolve um estudo de caso e ainda seus limites em uma dissertação de mestrado, mas acreditamos que, diante dos resultados obtidos, podemos contribuir para as transformações na escola pesquisada e também possíveis referências que poderão ser discutidas nos meios acadêmicos e serem considerados para reformulações em políticas públicas para a Educação Integral.

A escola<sup>1</sup> em que realizamos a pesquisa de campo é uma escola estadual, está situada na região Barreiro, em Belo Horizonte. Escolhemos fazer a pesquisa nessa escola devido ao fato de ser a escola em que também será realizado um estudo de caso na pesquisa financiada pela CAPES e FAPEMIG intitulada “A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: um estudo comparado Brasil- Estados Unidos-Alemanha”, da qual sou integrante.

Neste grupo de pesquisa contamos com um professor da referida escola, que tem como função principal a interlocução entre as teorias pesquisadas e a realidade escolar. Ao unir a pesquisa de mestrado ao projeto referido acima em uma só escola, tivemos a possibilidade de pesquisar a realidade escolar do PROETI sob diversos olhares, visto que o grupo de pesquisa é composto por: coordenador (no caso, o orientador desta dissertação), 03 estudantes de pedagogia, 01 mestrando, 01 pedagoga, 01 professor da rede pública estadual de apoio da escola pesquisada. A pesquisa do mestrado se encerra agora, mas os trabalhos do grupo de pesquisa continuam, pois possui o prazo de 33 meses, com o encerramento previsto em fevereiro de 2016.

O interesse em pesquisar sobre a Escola em Tempo Integral partiu de uma experiência pessoal que tive com a Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte, onde ministrei aulas de dança (Balé Clássico, Moderno, Contemporâneo, Danças de Salão) e fundamentos de Teatro, no ano de 2009, enquanto me encontrava ainda na graduação em História, mas tinha formação paralela na área da dança, música e teatro. Nessa escola onde trabalhei, percebi que o currículo do tempo integral buscava trazer atividades complementares à formação dos alunos, um currículo composto por atividades

---

<sup>1</sup> A fim de manter a identidade da escola usaremos aqui o nome fictício “Escola Esperança”.

de danças, teatro, música, percussão, esportes, acompanhamento pedagógico, artesanato, informática. Atividades em que teríamos que sair com os alunos para espaços não escolares (parques, quadras, espaços das paróquias, dentre outros), atividades integradas aos espaços da comunidade, e não somente na escola. Ao lecionar na Escola Integrada, sempre me questionei por que aquelas atividades que eram ministradas, qual seria a finalidade dessas atividades, questionava-me se os alunos, pais e professores teriam participado do processo de escolha das atividades, do currículo do tempo integral, da busca por uma Educação Integral.

Tive também outra experiência que contribuiu para minhas inquietações, que se deu em uma escola estadual de Belo Horizonte, onde lecionava aulas de história para o ensino fundamental, e nos intervalos, trocas de sala, andando pelo corredor da escola, podia observar alguns alunos que ficam no projeto (Tempo Integral). Ao perguntar à diretora da escola quais eram as atividades (o currículo) para os alunos do tempo integral, surpreendi-me: aulas de Português, Matemática, Acompanhamento Pedagógico (somente para o Ensino Fundamental I) e Educação Física.

Esse currículo me levou à reflexão em direção à finalidade do mesmo, por que “*mais do mesmo*” currículo, visto que os alunos já tinham essas disciplinas no tempo regular, por que as atividades eram feitas todas dentro da escola e não nos espaços não escolares, como é previsto nas diretrizes do MEC? Percebi que apenas cerca de 100 alunos participavam do projeto, e os demais 300 alunos da escola não estavam no projeto, e me questionei por que *somente aqueles* alunos estavam no projeto. E os demais, não teriam direito a uma Educação Integral?

Diante de minhas inquietações a respeito da Escola em Tempo Integral, busquei me ater a algumas questões específicas a respeito da composição curricular, no que diz respeito à construção do currículo, suas finalidades e práticas, e também à discussão a respeito da pronunciada Educação Integral via Escola em Tempo Integral.

## Metodologia

Para a realização da presente pesquisa, alguns passos foram percorridos. Inicialmente, realizamos uma revisão da bibliografia a respeito da escola em tempo integral, educação integral, currículo e outras questões concernentes à temática em estudo, bem como a legislação e manuais de instrução e implantação do tempo integral nas escolas e a perspectiva de educação integral.

No campo acadêmico, inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado têm contemplado como temática a compreensão de diversos aspectos sobre a escola em tempo integral. Diante disso, fizemos um levantamento de todas as teses e dissertações produzidas no Brasil que contemplem a Escola em Tempo Integral, em que encontramos<sup>2</sup> 140 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado, com diversos focos, a saber: Políticas Públicas para a ETI; Processos de implementação; Saberes e formação Docente; História, desafios e perspectivas para a ETI; Rendimento escolar; Avaliação; Redimensionamento do Tempo e Espaço para a ETI; Concepções e Práticas da ETI; Representações e sentimentos de professores e alunos sobre a ETI; Qualidade da Educação; Práticas Pedagógicas; Funções sociais da ETI; Alunos com deficiência na ETI; Uso de tecnologias da informação; Questões Éticas; Educação Infantil; Desafios políticos e pedagógicos; sobre diversos aspectos dos CIEPs; e por fim sobre Currículo.

A fim de averiguar quais os problemas as pesquisas têm tratado e buscar pesquisas que tratassem especificamente sobre a questão do currículo da Escola em Tempo Integral e sobre a formação integral via Escola em Tempo Integral, refinamos a busca e encontramos 11 Dissertações de Mestrado, mas não havia nenhuma Tese de Doutorado com este foco, de acordo com o informado no resumo de tais trabalhos. Achamos conveniente analisarmos estas pesquisas que encontramos a fim de conhecermos o que já foi produzido sobre a temática.

---

<sup>2</sup> O novo formato do Banco de Teses e Dissertações da Capes, no momento da busca que fizemos, disponibilizava apenas Teses e Dissertações defendidas após o ano de 2005.

Figueiredo (2011) em sua dissertação intitulada “O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades”, de acordo com o resumo da dissertação, buscou discutir o currículo e as práticas no interior do Projeto Escola em Tempo Integral, a partir da análise das concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral (TI) e refletir sobre a relação existente entre o Projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos. A pesquisa teve como lócus uma escola estadual da cidade de Belo Horizonte.

Brandão (2009) discutiu em sua dissertação “TEMPO E ESPAÇO NO CURRÍCULO ESCOLAR”, sobre o uso do tempo-espço no currículo escolar na formação de sujeitos Modernos. O material empírico foi organizado a partir da inserção em uma escola de tempo integral – CIEP, localizada na cidade de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. A autora buscou compreender como as categorias de tempo e espaço estão implicadas em práticas curriculares que se voltam para a constituição de sujeitos escolares desejáveis dentro de uma dada ordem social em uma escola de tempo integral.

Henriques (2012) traz em sua dissertação “A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi” uma avaliação da implementação da política pública de tempo integral no âmbito escolar e investiga como os sujeitos envolvidos na experiência analisada, percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral. Para tanto a autora traz uma descrição de modo a apresentar todo o contexto escolar, o trabalho dialoga com a comunidade escolar (alunos, mães, professores, direção e coordenação) tendo como referência um aporte teórico com bases nas discussões de política pública, tempo integral, educação integral e aluno integral e currículo.

Daher (2004) em sua pesquisa “Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Um na Visão de Alunos e Professoras” teve por objetivo ampliar a compreensão dos atendimentos oferecidos aos alunos em escola de tempo integral, elucidando as relações estabelecidas e as características das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Atividades de Integração e no Ensino Regular. O estudo focalizou uma escola pública municipal de tempo integral, do

interior de Minas Gerais. Definiu-se como base para a análise o conceito de currículo, tomando-se como referência os estudos sobre currículo oculto, sobre a prática escolar como expressão última do currículo na ação, escola como cruzamento de culturas, cultura escolar como objeto histórico.

Ramos (2011) em sua dissertação “ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA: UMA PROPOSTA SOB ANÁLISE” teve como objetivo a análise da configuração dos currículos, no que tange às propostas de integração curricular, o tempo ampliado e os espaços das três unidades escolares em causa. Optou-se, como procedimento metodológico pela análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos, como fonte de informação da proposta curricular. Diários de bordo com relatos das visitas realizadas durante o processo de pesquisa, relatórios elaborados pelos gestores e entrevistas com as técnicas pedagógicas das unidades escolares.

Pasquali (2009) apresenta na dissertação “ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos” analisa as origens do modelo de Escola Pública de Tempo Integral, a partir de uma abordagem histórica que compara dois modelos: o da Escola-parque e a proposta implantada em 2006, no Estado de São Paulo. A investigação teve o intuito de desvelar as representações sociais de professores, para aprofundar a reflexão sobre a sua inserção e preparação para a atuação neste modelo de escola. Prioriza, também, uma discussão sobre uma divisão que se percebe no contexto da Escola Pública de Tempo Integral, que se refere a uma distinção entre a proposta de atividades desenvolvidas sobre as “atividades do currículo normal” (consideradas mais importantes) e as “atividades de extensão do currículo – oficinas” (consideradas menos importantes), cujas diferenças são geradas pela ausência de preparação destes profissionais nos processos formativos do projeto.

Miguel (2012) traz na dissertação “Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)” uma análise sobre as políticas públicas curriculares da escola fundamental pública de tempo integral e os reflexos das políticas públicas federais e estaduais nas políticas de ampliação do tempo escolar do

município de Bebedouro (SP). Nesta pesquisa a autora revela os problemas entre o discurso oficial, as políticas públicas e propostas curriculares para o tempo integral e educação integral.

A dissertação de Nunes (2011) “Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal” buscou trazer o tema da Educação Integral no contexto de um estudo de caso, onde abordou a temática sob de três variáveis: tempo, espaço e currículo. Assim, analisou a interferência dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos aspectos sócio-afetivos dos diferentes atores sociais e na 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 do espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual.

Gomes (2012) aborda na sua dissertação “Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia Minas Gerais: limites e possibilidades” a diferença existente entre educação integral e escola de tempo integral motivou a estruturação da presente pesquisa. A pesquisa buscou identificar os princípios previstos na proposta do Projeto TEIA com o intuito de avaliar as condições para sua concretização; verificar a explicitação e coerência dos princípios teóricos da proposta pedagógica do Projeto TEIA nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe de coordenação administrativa e pedagógica da escola investigada; apresentar a concepção dos professores e alunos sobre o Projeto, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação.

Na pesquisa de SILVA (2011) “Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás” a autora buscou analisar a relação entre as propostas de educação pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas no programa Mais Educação. A investigação buscou compreender quais as concepções pedagógicas fundamentam essas propostas; de que

modo se articulam as dimensões sociais e culturais nelas inseridas; Há uma coerência teórico-pedagógica entre essas propostas.

Saboya (2012) realizou uma pesquisa, intitulada “Programa Mais Educação uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares”, onde faz uma análise da concepção de educação integral presente nesse Programa por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito, no âmbito da Política. A autora investiga sobre as concepções de educação integral e currículo que estão presentes no PME, sobre o envolvimento e conhecimento dos profissionais das escolas que aderiram ao PME com relação ao currículo e políticas.

Diante da leitura e análise dos trabalhos (dissertações e teses) que já foram produzidos no Brasil sobre a Escola em Tempo Integral, em específico sobre o currículo e práticas pedagógicas, pude perceber que há uma carência de um debate sobre o currículo da Escola em Tempo Integral. Há, em alguns trabalhos, a discussão sobre a diferenciação de Escola em Tempo Integral e Educação Integral, contudo, os trabalhos, muitas vezes, trazem apenas a “denúncia” do ocorrido, de forma que entendemos que deve haver uma devolutiva para escola, uma contribuição da pesquisa para o “anúncio” do novo, de forma que haja maior democracia na construção do currículo e práticas pedagógicas que realmente revelem uma formação integral. Essa é a busca de nossa pesquisa, como meio de contribuir para os estudos acadêmicos, para a sociedade e comunidade escolar.

Fizemos uma aproximação inicial dos sujeitos envolvidos na pesquisa e apresentamos a proposta de estudo, o que de fato iríamos pesquisar, pois para além da pesquisa específica desta dissertação, que concerne especificamente sobre a formação integral em tempo integral, há uma pesquisa paralela sobre o PROETI em um projeto da CAPES/FAPEMIG<sup>3</sup>, como explicamos anteriormente neste capítulo, na mesma escola, que nos permitiu um aprofundamento maior na realidade e cotidiano escolar. Tivemos boa receptividade por parte da escola, professores do projeto, que viram em tais pesquisas um refúgio e uma forma de expressar suas dificuldades, dúvidas e anseios, bem como os alunos,

---

<sup>3</sup>Pesquisa: “A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: um estudo comparado Brasil-Estados Unidos-Alemanha”. Edital 013/2012.

que viram na figura dos pesquisadores sujeitos para desabafar seus anseios, fazer denúncias de práticas de professores, dificuldades na relação com professores e direção, e principalmente que escola, currículo para o PROETI desejavam, dentre outras questões, das quais trataremos no decorrer da explanação da pesquisa de campo no capítulo 3 desta dissertação.

Minayo (1998) nos lembra que é necessário se ter um grande respeito por parte do pesquisador em relação aos sujeitos pesquisados e ao trabalho que é feito por cada qual, para que haja confiança e seja efetivado um compromisso com os sujeitos da pesquisa e se possa propiciar o retorno dos resultados alcançados para esses sujeitos. Isso porque vemos em uma boa parte das pesquisas a realização da pesquisa, defesa da dissertação ou tese, porém esses resultados não retornam para os sujeitos e suas discussões se encerram na academia. Acredito que, para além de conhecer e compreender como tem se efetivado a Escola em Tempo Integral e sua proposta de Educação Integral, temos o dever de contribuir de alguma forma, diante dos resultados da pesquisa, para a transformação, auxílio e melhorias para a comunidade escolar.

Conforme propõe Freire (2011), nós não podemos apenas nos limitar na *denúncia do mundo*, mas sim em comunhão com os sujeitos, de uma forma dialógica, fazermos o *anúncio do novo*. A todo o momento, desde o início de nossa pesquisa, houve um intenso clamor por parte dos professores que, após a pesquisa, levássemos a eles as questões observadas, até mesmo evidenciássemos onde estariam possíveis “erros” para que pudessem modificar a prática; pediram sempre por ajuda, visto que o projeto é algo novo para a maioria deles. Como não tiveram formação específica, então viram na pesquisa uma forma de denunciar o que ocorre na prática cotidiana do PROETI e, quem sabe, uma forma de auxiliá-los no caminho da mudança, nas questões possíveis.

Devido à escolha do nosso objeto de estudo, elegemos como meio de investigação a pesquisa qualitativa. Essa abordagem, de acordo com André e Lüdke (1986), possibilita ao pesquisador ter um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigado, assim o ambiente natural atua como fonte direta de dados.

Contudo, a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Diante de nosso interesse em compreender como tem se efetivado o projeto Escola em Tempo Integral, as práticas curriculares e pedagógicas, bem como a forma pela qual as escolas têm articulado (ou não) as proposições curriculares e as práticas pedagógicas em direção à Educação Integral que é proposta pelo Projeto Escola em Tempo Integral, a opção metodológica foi pelo estudo de caso. Para André e Lüdke (1986)

O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso. (GOODE; HATT apud LÜDKE; ANDRÉ p.17; 1986)

A pesquisa qualitativa trabalha, segundo afirma Minayo (1994), com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, para compreender as relações humanas, o processo educativo, as práticas pedagógicas, os valores e competências que se desejam com a educação, só poderiam, nesse caso, ser analisados estando em contato direto, aprofundado e por um período extenso para oferecer subsídios a fim de compreender tais questões. Nesse sentido, Goldemberg (2004) afirma que através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Ao adotarmos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, é evidente que reconhecemos que a realidade social, econômica, política, cultural e ideológica de cada escola de nosso país é diversa, e temos a clareza de que a realidade que é estudada está implicada em diversos fatores que podem se diferenciar de muitas escolas que possuem o PROETI, como sabemos, pode se assemelhar com uma boa parte das escolas brasileiras, tomando por base as pesquisas já realizadas.

Dessa forma, diversos fatores, além dos citados acima, interferem na forma que se desenvolve o projeto Escola Em Tempo Integral, dos quais podemos citar: os investimentos públicos; processo de formação de

professores; ideários oficiais, locais e pessoais; participação da comunidade, etc.

Esta pesquisa deseja conhecer, através de um estudo de um caso, a interpretação de um contexto, a realidade da Escola em Tempo Integral, dos seus sujeitos e agentes educacionais envolvidos, no que diz respeito às práticas pedagógicas e curriculares que estão sendo adotadas, confrontando com as propostas oficiais, do MEC e SEE, e os anseios da comunidade escolar: alunos, professores, pais, equipe pedagógica, para a Escola em Tempo Integral, tendo em vista uma Educação Integral.

Realizamos um estudo de caso tendo a consciência de que, mesmo com a finalidade da proposição de um currículo democrático e possíveis intervenções pedagógicas, dependem de esferas maiores, como políticas públicas, mas também de conscientização, desejo de transformação na prática pedagógica da equipe pedagógica e professores do PROETI da escola pesquisada.

Como afirmado anteriormente, nessa escola também estamos realizando uma pesquisa “A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: um estudo comparado Brasil- Estados Unidos- Alemanha”, desse modo, através das discussões do grupo, estudos realizados, da observação de campo, entrevistas e grupos focais realizados, poderemos ter uma visão ampla, em conjunto com a escola e todos os seus agentes envolvidos no PROETI, podemos dialogar e propor um currículo mais democrático, que possa atender aos anseios e necessidades daquela comunidade escolar e que possa estar em consonância com o ideário de Educação Integral.

Nisbet e Watt (*apud* Lüdke e André, 1986) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a primeira aberta ou exploratória, a segunda consiste na coleta de dado e a terceira, na análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório.

Inicialmente, conforme orientam Lüdke e André (1986), nós buscamos ter um contato inicial com a documentação e outras fontes existentes na escola sobre a temática que interessem à pesquisa e com as pessoas que serão sujeitos da pesquisa, ligadas ao fenômeno que buscamos analisar. Diante

disso, fizemos a identificação de elementos-chave, a delimitação dos focos do estudo e seleção dos aspectos mais relevantes para se chegar a uma compreensão mais completa da situação a ser estudada.

Realizamos também uma análise documental do currículo adotado pela escola, seu projeto político pedagógico, atividades propostas aos alunos, materiais didáticos e paradidáticos que são utilizados no tempo integral, dentre outros documentos que encontramos na escola. A análise documental busca, conforme apontam Lüdke e André (1986), identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. A pesquisa em documentos atua como uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

A fim de melhor compreender como a escola e professores têm articulado a proposta de Educação Integral com o currículo e práticas pedagógicas no tempo integral, fizemos observações das aulas, saídas da escola, visitas, reuniões de professores, momentos de intervalo, dentre outras situações que surgiram no decorrer da pesquisa. A observação, de acordo com Lüdke e André (1986),

(...) a experiência direta é sem dúvida o melhor teste para verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (...) A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que um observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ p.26, 1986)

Nas observações de campo, observamos as aulas dos professores do tempo integral, nas quais focamos especificamente nas atividades que são propostas, as materialidades para sua execução, os discursos dos professores, as práticas pedagógicas, os espaços utilizados. Observamos também a forma como os alunos recebem e concebem as atividades propostas. Tais observações visaram investigar as práticas curriculares – do currículo oficial, real e oculto – e as práticas pedagógicas, de forma a analisar se tais atividades e posicionamento dos professores em sua prática educativa estão convergentes com a proposta de Educação Integral.

Vianna (2003) aponta algumas questões sobre a observação em escolas; no que se relaciona a nossa pesquisa, ele adverte que o fato de alguém estar sendo observado por outra pessoa ou equipamentos afeta a maneira como ele habitualmente se comporta em determinada situação, com menor naturalidade. Contudo, sabemos que o ambiente escolar possui um ritual diário, o ambiente é influenciado pelo comportamento não só do professor, mas também dos alunos, condições externas e do meio social que a escola se encontra. Esse ambiente é impregnado por subjetividades, conflitos, aspirações, comportamentos, visões diferentes, próprio das interações humanas. Há uma multiplicidade de fatores que poderiam ter sido analisados, mas nos centramos aos objetivos da pesquisa. Fizemos observação das aulas e anotações no caderno de campo, pois acreditamos que o uso de equipamentos (câmera ou gravadores) poderiam inibir ainda mais o comportamento dos sujeitos da pesquisa.

Realizamos entrevistas com os professores, alunos, pais/familiares dos alunos, direção e vice-direção da escola, supervisor pedagógico e com o antigo coordenador dos projetos na escola pesquisada. A entrevista pôde trazer melhor compreensão da realidade social, do cotidiano da Escola em Tempo Integral e das percepções e anseios da comunidade escolar, pois a entrevista possui algumas vantagens em detrimento de questionários, visto que, de acordo com Goldemberg (2004), nas entrevistas há maior flexibilidade para se atingir a resposta desejada; permite maior profundidade; estabelece uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados, pois a arte de uma entrevista bem sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança.

A respeito das entrevistas, cabe ressaltar que há várias formas e métodos de entrevista, May (2004) subdivide os tipos de entrevista social em: *entrevista estruturada*, *entrevista semi-estruturada*, *entrevista não-estruturada* ou *focalizada*, *entrevistas em grupos* e *focais*. Na presente pesquisa, foram utilizados os métodos da entrevista semi-estruturada, na qual as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas, podendo buscar tanto o *esclarecimento* quanto a elaboração das respostas dadas, dessa forma, permite que ele *sonde* além das respostas,

estabelecendo um diálogo com o entrevistado, convidando assim a estender as questões levantadas (MAY, 2004, p.148). Pretendemos com as entrevistas<sup>4</sup> investigar as questões, opiniões e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, que não puderam ser evidenciados apenas com as observações e análise documental.

Por fim, após a pesquisa documental, observação de campo, e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, realizamos um grupo focal com os professores e outro grupo focal com os alunos do PROETI, sendo a pesquisadora e o orientador desta pesquisa os moderadores do grupo (além da participação dos outros integrantes da pesquisa CAPES/FAPEMIG, já citados acima).

O grupo focal, conforme Powell e Singles (*apud* GATTI, 2005, p.7), é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. O grupo focal, de acordo com Gatti (2005), permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, com as interações ocorridas é possível

Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes; encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e forma de compreensão; (...) uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas; facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (Gatti, 2005, p.10-11).

Contudo, a realização do grupo focal, no caso desta pesquisa, não se limitou em apenas debater sobre a questão do currículo, práticas pedagógicas e anseios dos sujeitos da pesquisa em relação à escola em tempo integral e formação integral. Realizamos também, através da metodologia do grupo focal, um Círculo de Cultura<sup>5</sup>, para uma discussão a respeito de uma proposta curricular que vá ao encontro com os anseios dos alunos, professores, famílias,

---

<sup>4</sup> Segue em apêndice o roteiro das perguntas que foram feitas nas entrevistas.

<sup>5</sup> Trataremos deste conceito, de sua metodologia no capítulo em que relato a realização do grupo focal, sob a forma de Círculo de Cultura.

relacionado com a realidade social e cultural dos sujeitos, que possa abarcar efetivamente uma formação integral. ’

No Capítulo 1, discorremos sobre algumas concepções de Educação Integral na sociedade ocidental, a partir da Antiguidade Grega, o ideário Jacobino, a formação omnilateral proposta por Marx, a ideologia libertária Anarquista, a Educação Integral no Brasil no período da Colônia, no Império e na República, sob a ótica dos católicos, liberais, integralistas, nas Constituições de 1934, 1937, 1988 e legislação educacional contemporânea.

No Capítulo 2, trazemos as experiências de Escola em Tempo Integral que foram propostas e implementadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e retomados por alguns Estados; fazemos uma discussão a respeito da finalidade da escola na sociedade, os conhecimentos veiculados pela escola regular e os que a escola tem oferecido ao estender sua jornada diária e buscar oferecer uma formação integral. Ainda nesse capítulo, apresentamos o Projeto Escola em Tempo Integral, discussão sobre o currículo para a Escola em Tempo Integral que seja sob bases dialógicas.

No Capítulo 3, trazemos a pesquisa de campo realizada em uma escola estadual, em que, primeiramente, fazemos uma caracterização da escola, apresentamos seu projeto educativo, os projetos que já foram desenvolvidos na escola, a análise do Projeto escola em Tempo Integral, em seu funcionamento cotidiano, quanto ao currículo e práticas pedagógicas, espaços e materiais disponíveis para o PROETI na escola; trazemos ainda a observação das aulas do PROETI; entrevistas realizadas com familiares dos alunos, professores, alunos e equipe pedagógica;

No Capítulo 4, apresentamos as discussões realizadas no grupo focal sob a forma de Círculo Cultural realizado com alunos e com professores do PROETI; por fim, delineamos uma proposta curricular sob bases dialógicas, a partir da proposta dos sujeitos envolvidos no PROETI.

## **CAPÍTULO 1**

### **IDEOLOGIAS E IDEÁRIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Estamos vivendo um momento da educação brasileira de intensas discussões sobre a questão das políticas de Educação Integral em Tempo Integral ou Educação Integral em jornada ampliada (Art. 34 da LDB). Com a criação do Programa *Mais Educação* (em 2007), houve maior indução à organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas, propondo uma Educação Integral em uma jornada escolar ampliada, em Minas Gerais denominado *Projeto Escola em Tempo Integral*.

Como afirmamos anteriormente, em diversos livros, artigos, congressos tem-se utilizado a expressão “Educação Integral” como sinônimo do Projeto Escola em Tempo Integral. Há sim a proposta de uma Educação Integral no PROETI, mas entendemos que são duas coisas distintas, pois pode ocorrer tal projeto apenas como extensão de carga horária diária nas escolas, sem que esteja efetivamente ocorrendo uma formação integral.

A fim de melhor compreendermos sobre a formação integral em tempo integral, faz-se necessário distinguirmos esses conceitos, que têm sido utilizados muitas vezes como sinônimos. Com isso, há que se verificar também qual (ais) concepção (ões) e prática (s) de Educação Integral é (são) proposta (s) pela legislação federal e quais concepções são construídas nas escolas adotantes da Educação Integral em tempo integral, articulando com os diversos estudos que tratam sobre a Educação Integral

É válido lembrar que a Educação Integral não pode ser compreendida desvinculada de um projeto de sociedade, nem tampouco apresentada enquanto uma concepção educacional cientificamente neutra. Ao pensarmos sobre o conjunto de práticas pedagógicas que podem abarcar essa formação integral do ser humano, é necessário refletirmos sobre que tipo de educação pretende-se, a quem essa servirá, quais seriam as atribuições, qualidades, inteligências, habilidades humanas que sintetizariam algumas diretrizes para a

Educação Integral. Para cada contexto histórico e social, a Educação Integral terá conotações diferentes.

A expressão e concepção de Educação Integral adquire significados diferentes em cada tempo sócio-histórico em que é utilizada e as matrizes ideológicas que permeiam. Diante disso, faz-se necessário, primeiramente, apresentar como é concebida, por nós, a expressão “ideologia”.

Ao tratarmos sobre o conceito de ideologia, é preciso ter em vista que há diversas concepções de ideologia. Marilena Chauí (1991) afirma que o conceito de ideologia surge na época da Revolução Francesa e é utilizado pela primeira vez por Destutt de Tracy, em que a ideologia é tomada por ele como “ciência da gênese das idéias”, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano como organismo vivo com o meio ambiente.

Ainda sobre o conceito de ideologia para Tracy, de acordo com Konder (2002), agimos de acordo com nossos conhecimentos, que se organizam através das ideias a partir das sensações, teremos a chave para nos entender e criar um mundo melhor. Na época da publicação do livro *Elementos da Ideologia*, de Tracy, Napoleão Bonaparte era quem governava a França. O grupo de ideólogos deu sinais que desejavam ensinar a Bonaparte como dirigir o Estado, assim ele os acusa de cultivarem uma tenebrosa metafísica. O termo ideologia, que havia surgido com sentido exaltadamente positivo, passa a ter, a partir de Bonaparte, uma acepção negativa, por várias décadas seguintes.

Konder (2002) mostra que em Fourier, um dos pioneiros do pensamento socialista, a ideologia é concebida com um discurso moralista, pretensamente racional e científico, que caluniava as paixões e dificultava enormemente a compreensão dos homens por eles mesmos.

Chauí (1991) ainda cita o conceito positivista (empregado por Augusto Comte, mas que se baseia também nessa concepção de Tracy), que entende que a ideologia possui dois significados:

[...] por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir das relações entre o corpo humano e meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como opinião geral quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores da época (CHAUÍ, 1991, p.25-26)

Na concepção positivista, a prática deve estar subordinada às ideias, pois essa é o conhecimento científico da realidade. Já para Durkheim, conforme analisa Chauí (1991), a ideologia é tomada como preconceitos e pré-noções inteiramente subjetivas, individuais, noções vulgares do pensador que as elabora, visto que essas fazem parte da tradição social que está inserido. Portanto, a ideologia na ótica de Durkheim está impregnada de subjetividade.

Sob outra perspectiva, Marx não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas que são produzidas. A ideologia consiste na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo. Assim, tais ideias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, de forma que haja a criação de universais abstratos.

Conforme Chauí (1991), ainda sobre a perspectiva de Marx, a ideologia é um instrumento de dominação de classe e como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta. A ideologia é ilusão, abstração e inversão da realidade e permanece sempre no plano imediato da aparência social, uma vez que determinada ideologia está sedimentada e interiorizada como senso comum, ela se mantém e aparece como algo verdadeiro para os dominados.

A noção de ideologia na sociedade de classes, conforme afirma Cury (1981), “implica na elaboração de um discurso pretensamente universal que ao identificar a realidade com aquilo que as classes dominantes dizem que é, ocultam as contradições, subjagam e tomam o lugar das representações opostas às suas” (CURY, 1981).

Cury (1981) aponta também a noção gramsciana de ideologia, que entende a estrutura socioeconômica e a superestrutura ideológica como um bloco unitário, ligado organicamente entre si, na qual o vínculo é realizado por grupos sociais determinados: os intelectuais. Dessa forma

[...] esses “funcionários da superestrutura” estão vinculados à classe dominante se veiculam representações da realidade ligadas a estes interesses, pela inculcação ideológica que se deseja impor a todas as classes e camadas da sociedade (CURY, 1981, p.4)

Gramsci, segundo as análises de Brandão & Dias (2007), não vê a ideologia como um

[...] mero epifenômeno do econômico, nem falsa consciência, nem sistema de ideias. Ela é a concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza, é a “unidade de fé entre uma concepção de do mundo e uma norma de conduta adequada a esta concepção (...) a ideologia tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas, é constituidora do real. Ela é uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas. (Gramsci *apud* Brandão & Dias, 2007).

Nesse sentido, a ideologia não é apenas um fato individual, mas sim a expressão da vida comunitária de um determinado bloco social. As ideologias na visão de Gramsci, através de um discurso apropriado, mobilizam, articulam, direcionam as ações das classes sociais. Dentre tantas outras concepções de ideologia, elegemos somente essas, que melhor se identificam com nossa discussão e objeto de estudo, porém vemos a noção gramsciana de ideologia como a que melhor concebe o termo, forma como a ideologia é construída no imaginário social e que adotaremos neste trabalho.

Analisaremos aqui as diversas ideologias de formação e Educação Integral ao longo da história, no caso trataremos da história ocidental, a partir da Antiguidade, relatando a ideologia de Educação Integral Grega, a ideologia de Educação Integral concebida pelos jacobinos a partir da Revolução Francesa; a concepção de formação humana omnilateral (integral) em Marx, a formação integral para os Anarquistas, a Educação Integral no Brasil Colônia e Império, por fim, as diversas concepções (conservadoras/católicos, liberais, integralista) de Educação Integral desde o início da República no Brasil e as concepções e ideários de Educação Integral que podem ser identificados nas Constituições de 1934, 1937 e 1988.

Buscaremos mostrar não só a “trajetória histórica” do termo e suas diferentes concepções e ideologias, mas também termos embasamento teórico para apresentar o ideário de Educação Integral do Projeto Escola em Tempo Integral confrontando com a realidade que vem sendo praticada nas escolas brasileiras que possuem tal projeto, a fim de compreendermos como tal ideário educativo vem sendo atingido, ou não.

## 1.1 Educação Integral na Antiguidade- Educação Grega

A ideologia de formação ampliada ou integral humana é uma discussão e um anseio educacional bastante antigo. Ao retomarmos suas origens, encontramos-na desde as concepções de educação e formação humana na Grécia Antiga. Jaeger (1986), ao tratar sobre a formação do homem grego, a *Paidéia*, na qual se buscava a formação de um elevado tipo de Homem, mostra que a concepção grega de educação acreditava que essa poderia até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Na concepção grega, a ideia de educação representava todo o sentido do esforço humano, a justificação última da comunidade e individualidade humana. Assim, o conhecimento e a inteligência clara do grego encontravam-se no topo de seu desenvolvimento.

Podemos dizer que a importância universal dos gregos para a educação, de acordo com Jaeger (1986), está relacionada à sua concepção do lugar do indivíduo na sociedade. A filosofia grega buscou compreender o ser humano, as leis que regem a natureza, a sociedade, buscaram compreender e descortinar o mundo. Os gregos davam grande valor à filosofia, à oratória, à música, à arte, à literatura, à gramática, à lógica e à política. No que se refere à educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais tinham de adquirir a mais alta importância.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a argila e o escultor suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. [...] Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (JAEGER, 1986, p.9)

A educação para os gregos partia da totalidade das forças espirituais. Para Protágoras, segundo Jaeger (1986), um dos representantes desta concepção, a poesia, a música, a gramática, retórica e dialética são elementos essenciais modeladores da alma. É na política e na ética que mergulham as raízes desta forma de educação sofística. A educação é colocada em sólida

ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *areté*<sup>6</sup> humana.

Através do conhecimento do mundo exterior e interior, a natureza do homem se modificaria. A educação, de acordo com Jaeger (1986), abrange o conhecimento intelectual, formação física, espiritual, moral (valores), nas artes, política, ética, socialmente, de uma forma completa. Os gregos revelam sua visão de mundo, seu ideal humano, a ser atingido pela educação.

Aranha (1996, p.49-50) coloca que a educação grega está “constantemente centrada na formação integral- corpo e espírito- mesmo que de fato a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo esportivo, ora para o debate intelectual, conforme época ou lugar”. Tal afirmação se confirma ao comparar a educação espartana e a educação ateniense, por exemplo.

De acordo com Aranha (1996), em Esparta se valorizava as atividades guerreiras e assim priorizava-se uma educação severa, voltada para formação militar. As crianças permaneciam com as famílias até os sete anos de idade e, a partir de então, o Estado passa a oferecer uma educação pública e obrigatória. Como todos os gregos, os espartanos desenvolvem o estudo de música, canto e dança coletiva. A aprendizagem até os 12 anos é predominantemente lúdica, após tal idade aumenta o rigor da aprendizagem e a Educação Física é um verdadeiro treinamento militar. A educação moral valoriza a obediência, respeito, aceitação dos castigos.

Diferentemente dos espartanos, os atenienses eram educados para o refinamento intelectual, apreciavam debates e discursos longos, há preparo físico voltado para jogos, orientação moral, estética, educação musical, dança, leitura e escrita, gramática, discussões literárias, Matemática, Geometria, Astronomia, Retórica, Filosofia, de acordo com a faixa etária. Essa educação era uma “exigência da vida na *polis*, pois a política precisa de cidadãos que saibam convencer pela palavra” (ARANHA, 1996, p.53).

No período helenístico, a antiga Paidéia torna-se enciclopédia (educação geral), conforme aponta Aranha (1996), de forma que cada vez mais aumentam

---

<sup>6</sup> Segundo Ribeiro (2012), com base na obra Paidéia de Jaeger, o termo *Areté* significa força, capacidade, aptidão, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística, virtude, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão.

os estudos teóricos, restringindo o tempo dedicado às atividades físicas, às questões metafísicas e políticas são substituídas pelos temas éticos. Prioriza-se nesse período a gramática, a retórica, a dialética, a aritmética, a música, a geometria, a astronomia, a filosofia e a teologia (na era cristã).

Dessa forma, a ideologia de formação humana integral para os gregos da antiguidade visava à formação de um homem completo, no sentido físico, moral, intelectual, espiritual, artístico, filosófico, político, social, de forma que tal formação fosse capaz de transformar o humano, descortinar o mundo, na qual o *conhecimento* e o *ser* são tidos como a justificativa última da existência. Assim, a ideologia grega de formação integral objetiva tal completude na formação para o homem em si e para esse homem em relação à sociedade, ao mundo.

## **1.2 O Ideário de Educação Integral no período Moderno- Revolução Francesa**

Com o advento da modernidade e do movimento iluminista, a fé e a religião não eram mais suficientes para explicar o mundo. A defesa dos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade, a valorização da razão, do conhecimento influenciaram também a Revolução Francesa, na qual a questão da educação ganhará um espaço e discussão especial, revolucionária, diante das concepções vigentes no Antigo Regime.

Boto (1996) aponta que os revolucionários reivindicaram uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças, de ambos os sexos. Para a construção dessa República, a cidadania exigia emancipação pelas luzes e, assim, tal utopia revolucionária creditou-se à instrução o ofício de construir a arquitetura da nova sociedade. A escola deveria gerir e proteger a República. A educação, no reduto escolar, conforme Boto (1996) expõe, tinha como objetivo fortalecer o espírito público pelo desenvolvimento de consciências livres. A instrução é necessidade de todos, e passa a ser dever do Estado garanti-la.

Gallo (1995) reitera que acontecera de fato uma revolução nas estruturas políticas, a qual correu no leito de uma forte secularização do ensino, rompendo com o tradicional ensino ministrado pela Igreja Católica e,

conseqüentemente, influenciado por sua ideologia. Assim, com a revolução, é acarretado um movimento de anticlericalismo, tornando a educação um dever do Estado, escola passa a ser pública e de direitos de todos.

Os revolucionários jacobinos propunham que a escola deveria formar o educando em sua totalidade e essa formação do homem completo deveria abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno. Objetiva-se instruir e efetivamente educar na escola.

Devemos atentar para o que consistia a Educação Integral na ótica jacobina. O currículo pretendido visava com relação ao aperfeiçoamento físico, o qual implicaria questões de alimentação, exercício, trabalho, para poder levar à introjeção de novos hábitos. Já em relação à educação moral, trabalhava-se o caráter, disciplinamento e regras, o estabelecimento de festas nacionais, momentos cívicos de lembrança, patriotismo e celebração dos heróis, acontecimentos da revolução, dentre outros aspectos. Já o ser intelectual abarcaria os conhecimentos socialmente construídos, ler, escrever, contar, economia doméstica e rural, conhecimentos sumários da Constituição, formar o ser humano para a cidadania.

Portanto, a Educação Integral, na ideologia jacobina, tem por finalidade formar o cidadão republicano, disciplinado, patriota, cívico, pronto para a luta e para morrer por seu país e pela defesa dos ideais republicanos e revolucionários. Uma educação laica, desvinculada das questões religiosas.

### **1.3 Formação omnilateral em Marx**

A concepção de formação integral do homem também esteve presente nas reflexões de Marx. A educação, para Marx, deveria formar o homem para além da simples formação para o mercado de trabalho (formação unilateral). Para determinar a possível função de conteúdo (do trabalho) no processo de ensino futuro é necessário que

[...] seja completado com uma investigação sobre a pessoa humana e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento, definido por Marx como “omnilateral”, que se realiza justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, de sua atividade vital. E assim já vimos que a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação. (MANACORDA, 1991, p.67)

Manacorda (1991) mostra, de acordo com o pensamento marxiano, que a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, assim, a divisão do homem, havendo a divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, de forma que cada uma das dimensões do homem, dividido de forma unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. A divisão do trabalho tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade que reúne em si todas as determinações negativas, assim como a omnilateralidade reúne todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

Diante da realidade da alienação humana, seja alienado por outro, pelo sistema ou da própria natureza, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA, 1991, p.78-79). Manacorda (2011) explica, sob a ótica da teoria Marxiana, que é preciso uma

[...] educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais platonicamente voltado só para completar a formação cultural, mas, para todas as formas da atividade humana, visando o homem onilateral (MANACORDA, 2011, p.6).

Nessa perspectiva, percebemos a defesa de uma formação omnilateral, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como dos homens, superando as contradições e os antagonismos de classe.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, de consumo e de prazeres, bem como o gozo de bens espirituais e materiais, dos quais o trabalhador tem sido excluído como consequência da divisão do trabalho e da divisão social.

Os socialistas, bem como para os anarquistas, confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação. A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia ocorrer quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência.

Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento e o desenvolvimento da razão podem conseguir tal objetivo.

Marx (2011) compreende que a educação engloba: a Educação Intelectual; Educação Corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militar; e Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. Dessa forma, ele acreditava que a combinação do trabalho produtivo pago, a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. O trabalho ganha destaque no sentido de

Mais do que tudo, ele tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, para todos: a presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Ela visava, enfim, a uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos. (MANACORDA, 1992, p.297).

Para Marx, a união entre o ensino e o trabalho produtivo tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, que procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda a unilateralidade e lhes estimular o onilateralidade, que levaria à libertação do homem, à sua humanização, e rompimento com a alienação. A educação, para Marx, deve estar relacionada com a prática revolucionária da classe trabalhadora, pois esse seria o caminho para a verdadeira formação de homens novos. Sob essa perspectiva, Suchodolski, com base no pensamento de Marx, explica que

Isso significa que se devem mudar radicalmente muitas ideias sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas sobre o trabalho educativo e desenvolvimento da criança. Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação do homem das cadeias da opressão de classes, e se deve considerar sob o aspecto das grandes perspectivas de transformação radical e paralela das circunstâncias e dos homens (SUCHODOLSKI *apud* GADOTTI, 1995, p.212)

A educação na visão de Marx deve ultrapassar os limites da formação apenas para a qualificação profissional; essa não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Mészáros (2008), na obra *“Educação para além do capital”*, também propõe uma educação sob essa perspectiva, na qual este revela que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Mészáros mostra que o conhecimento é elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana oposto à adoção pelos indivíduos, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital.

Portanto, a ideologia de Educação Integral marxiana deve possibilitar ao homem romper com a opressão, problemas educacionais advindos da divisão do trabalho (intelectual e manual), de modo que este possa se emancipar, transformar sua realidade, se humanizar e romper com a lógica exploradora, desigual e alienante do sistema capitalista.

#### **1.4 A Educação Integral e libertária Anarquista**

Posteriormente, a concepção de Educação Integral será intensamente trabalhada pelos teóricos do Anarquismo, no início do século XX. O conceito de liberdade, amplamente utilizado desde a Revolução Francesa, embora na prática muitas vezes os personagens históricos e sociais que o pronunciavam agiam em sua contramão, é retomado no século XX pelos anarquistas, que o terão como um dos lemas e buscas principais. Dessa forma, a educação anarquista é permeada por uma pedagogia libertária.

Alguns pensadores anarquistas, como Bakunin e Proudhon, estabeleceram bases político-ideológicas para a Educação Integral baseada nos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia. Com Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram.

Para os anarquistas, segundo Gallo (1995), a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através

da educação- seja a escolar ou a informal realizada pela família e sociedade- que as pessoas entram em contato com toda cultura já produzida pela humanidade. E como a liberdade é um fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista.

Na perspectiva do proletariado, a educação é um fator importante para sua libertação da condição de dominado em um sistema social de exploração, através de uma transformação da sociedade. Para os anarquistas, os trabalhadores deveriam criar eles próprios suas escolas, trabalhando a educação de um modo diferente do que é apresentado pelas escolas estatais e religiosas. O seu objetivo primordial é a liberdade, é formar indivíduos conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade.

Baseando-se em princípios políticos emancipadores mais amplos, Bakunin questiona sobre a diferenciação na formação educacional do povo (massa operária) e dos burgueses, e defende a Educação Integral:

Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer, em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento seja chamada aos privilégios duma educação superior e duma instrução mais completa? (BAKUNIN, 2003, p.32)

Bakunin (2003) revela que os burgueses pedem apenas alguma instrução para o povo, porém os democratas-socialistas exigem instrução integral, toda a instrução que é permitida diante da capacidade intelectual do século, para que as massas possam se libertar, ninguém mais os explorar e se emancipar. Estes pretendem o fim das classes sociais, desigualdades e injustiças.

Os anarquistas lutavam por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas. Assim, por meio da educação haveria uma conscientização do operariado (e de seus filhos) e estes poderiam realizar uma revolução sócio-cultural.

A proposta pedagógica anarquista é composta por dois eixos fundamentais, que se entrelaçam: a escola deve educar integralmente o homem e educar para a liberdade. Somente um homem completo em sua humanidade pode conquistar socialmente sua liberdade. Segundo Gallo (1995),

Assim uma educação que vise à liberdade deve ser necessariamente uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais- os anarquistas as chamariam de morais-, e uma educação integral não tem como fugir da liberdade, pois ao formar o homem completo, a liberdade é o seu destino [...] A educação deve ser então um processo que acompanhe o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, levando-a a um desenvolvimento social em que se cumpram etapas na conquista da liberdade (GALLO, 1995, p.75).

Para Proudhon, de acordo com os estudos de Gallo (1995), a educação deveria ser pluralista, e sobre essa base múltipla pode ser desenvolvida a especialidade, contudo como uma escolha consciente, baseada no cunho generalista já adquirido. Para Bakunin (2003), a instrução pluralista deve fornecer um conhecimento científico geral e que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual; que encaminhe o indivíduo para uma formação especializada e que ele trabalhe em tal especialização, mas que haja integração entre a prática e a reflexão; por fim, que por tal processo, a pessoa possa se socializar e integrar-se à sociedade, que seja uma pessoa livre. Para que uma pessoa possa construir e assumir sua liberdade, é necessário que ela se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, um ser social, como uma consciência, todas essas características plenamente integradas e articuladas.

O pedagogo Paul Robin, um dos principais nomes da pedagogia libertária do século XIX, foi um dos primeiros a trabalhar, na prática, as diversas questões educacionais teóricas que vinham sendo discutidas pelos meios socialistas. Para Robin (*apud* Gallo, 1995, p.92), a Educação Integral, em seu conceito moderno, nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, qualquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Desse modo, a formação integral seria então um direito de todos. Nessa perspectiva, Gallo (1995) ainda completa que

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser a superação desta alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver faculdades intelectuais, mas também desenvolver as atividades físicas, harmonizando-as. E, além de tudo isso, pretende fornecer também aquilo que os anarquistas chamavam de educação moral que, nada mais é que uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 1995, p.92)

Entretanto, os anarquistas eram contrários à educação ministrada pelo Estado, pois este oferece subsídios e possui uma ideologia educativa para perpetuar a ordem vigente, de exploração, na qual os valores das classes dominantes e a educação burguesa prevalecem. A formação de homens revolucionários, conscientes, críticos, que sejam capazes de criar e manter uma nova sociedade, não poderia vir do Estado, uma vez que seria uma contradição do sistema, mas sim do próprio povo, da classe trabalhadora.

Conforme afirmado anteriormente, houve outras diversas concepções de Educação Integral, tanto no ocidente como no oriente, porém, escolhemos algumas para mostrar a diversidade de concepções e algumas que se relacionam ou serviram de base para a construção do ideário de Educação Integral que fora construído no Brasil desde o período colonial até na República contemporânea.

### **1.5 Educação Integral no Brasil Colônia e Império**

No Brasil, durante o período colonial, a educação fica a cargo da Igreja, dos missionários jesuítas, que fundaram os primeiros colégios. De acordo com Ghiraldelli (2006), havia uma separação no “sistema de ensino”: era dada instrução e catequese aos índios, e posteriormente aos africanos escravizados; aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços eram reservadas as escolas de ordenação, colégios que tinham o objetivo de formar religiosos, ainda que os filhos da elite da colônia não quisessem se tornar padres, todos eles tinham de se submeter a tal ensino, pois eram os únicos colégios existentes.

A experiência pedagógica dos jesuítas sintetizou-se em um conjunto de normas e estratégias chamado de *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos). O

objetivo dessa ordem era o de formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e cultura daquele tempo. O plano de estudos de Manuel da Nóbrega (um dos idealizadores) continha

[...] o ensino do Português, a doutrina cristã e a escola de “ler e escrever”- isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, complementar sua formação na Europa (GHIRALDELLI, 2006, p.25).

Aos jesuítas coube o monopólio do ensino escolar no Brasil por cerca de duzentos anos. A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil, em 1759, quando o Marquês de Pombal, Ministro de Estado de Portugal, empreendeu uma série de reformas, a fim de adaptar Portugal e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que estavam ocorrendo na Europa. O que queriam a partir de então, no campo cultural, era aproximar das ideias iluministas. O iluminismo foi um movimento marcado pela ênfase no uso da razão e certa desconfiança em relação à religião, em que se buscava gradualmente o ideal de sociedade liberal, secular e democrática.

A partir de 1759, o Estado assume a educação. No Brasil, prevaleceram as “aulas régias”, que eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, na qual os professores organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a escola para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, o ensino começou a se alterar profundamente. No Império, o ensino foi estruturado em três níveis: primário (escola de ler e escrever), secundário (aulas régias) e superior<sup>7</sup>. Entretanto, o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica. Embora permaneçam unidos, Igreja e Estado, até o Império, nesse vasto período se desenvolve um processo de secularização do ensino, assumindo o Estado a responsabilidade de cuidar da instrução pública.

---

<sup>7</sup> Ao longo do Império, o ensino sofreu várias reformas curriculares, que não nos cabe explaná-las aqui, pois não se trata do nosso objetivo.

Em 1883, Rui Barbosa<sup>8</sup>, conforme aponta Peres (2005), apresentou dois pareceres ao parlamento brasileiro: um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário. Esses *Pareceres* podem ser considerados um projeto de reforma global da educação brasileira. Influenciado pelas ideias correntes no século XIX, que atribuíam fundamental importância à educação dentro da sociedade, Rui Barbosa preconizou a reforma social pela reforma da educação.

A reforma do ensino proposta por Rui Barbosa, de acordo com Machado (2002), pretendia uma formação para a vida e, para tanto, seria necessário o estabelecimento de um ensino diferente do que era ministrado até então. Era preciso

[...] privilegiar novos conteúdos como ginástica, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais deveriam ser ministrados de forma que desenvolvesse no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação (MACHADO, 2002, p.136)

Acreditava no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do país. As ideias predominantes na época a respeito da educação previam a ampliação do programa escolar e teria como princípio a Educação Integral. Segundo Peres (2005), o ideário de Educação Integral nesse período compreendia a

[...] *educação física, intelectual e moral*. Indissociáveis corpo e espírito, a educação integral deveria seguir as leis da natureza e a ciência seria o melhor meio para a disciplina intelectual e moral. Essa concepção de educação integral, defendida por Spencer (1861) e compartilhada por Rui Barbosa, tornou-se a referência pedagógica norteadora da seleção dos conteúdos para a escola primária. Fundamentada em justificativas filosóficas e pedagógicas, a educação integral, acenando com uma nova cultura escolar para o povo, ampararia projeto de fundo político e social (PERES, 2005, p.18)

---

<sup>8</sup>Rui Barbosa, segundo a Academia Brasileira de Letras, era advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador; foi deputado, membro do senado, ministro; participou da elaboração da Constituição de 1891, um dos “organizadores” da República no Brasil, autor de várias propostas na área da educação, economia, dentre outros. Informações disponíveis em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=193&sid=146>

Acreditava-se no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do país. Machado (2002) coloca que segundo o ideário educativo de Rui Barbosa, por intermédio da educação, “poder-se-ia preparar o homem para o trabalho, seja agrícola ou industrial”. As reformas educacionais que se seguiram a essa e que também previam uma formação integral serão tratadas mais adiante, neste mesmo capítulo.

## 1.6 Educação Integral no Brasil Republicano

O Império não conseguiu sobreviver às modernizações que ocorreram no final do século XIX no Brasil. Em 1889, foi proclamada então a República no Brasil. Segundo Ghiraldelli (2006), no final Primeira República (ou República Velha) houve dois grandes movimentos de ideias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento das escolas: “O Entusiasmo pela Educação” e o “Otimismo Pedagógico”. Sobre tais movimentos, segundo Klodzinski e Corrêa (s.d), a partir do pensamento de Nagle

[...] o otimismo pedagógico procurou realizar o ideário do escolanovismo, considerado em seu aspecto geral, e apresentado como uma verdadeira revolução no campo da educação, pois, o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares. São novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo. Segundo Nagle (2004), o entusiasmo pela educação, especialmente na década dos anos vinte, gerou impulsos que desencadearam constantes discussões e freqüentes reformas na escola brasileira. As discussões referentes à educação saem do âmbito restrito do Congresso Nacional para alargar-se a grupos de profissionais interessados no problema da educação. É nessa década, justamente, que aparecem os educadores profissionais. (Klodzinski; Corrêa, s.d, p.3)

A característica marcante do “Entusiasmo pela Educação”, de acordo com Paro e outros (1988), era a supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do país, de forma a acabar com o analfabetismo e ignorância do povo, transformar as pessoas em verdadeiros cidadãos e contribuir com seu esforço pessoal para a construção de uma nação rica e democrática.

Fruto do otimismo pedagógico foi o ciclo de “reformas estaduais da educação” dos anos de 1920. Jovens intelectuais, de diversas capitais do país, nesse período, procuraram dar consistência à educação estadual e reorganizar as condições escolares, cada qual em seus estados. Podemos citar a atuação de Anísio Teixeira (Bahia), Fernando Azevedo (Distrito Federal), Lourenço Filho (São Paulo), Francisco Campos (Minas Gerais), Sampaio Dória (São Paulo), Carneiro Leão (Pernambuco).

No Brasil, a partir da primeira metade do século XX, coexistiram movimentos, concepções políticas e ideológicas, com metodologias diversas, que discutiram sobre a educação, defendendo a Educação Integral. Com a Revolução de 1930 e a transição da Primeira República à Segunda República, o debate sobre a educação, suas concepções e metodologias dividiu-se entre liberais, católicos, comunistas e integralistas.

Diante da Revolução de 1930, temos uma mudança significativa na política do país com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no Governo Getúlio Vargas, que promoveu reformas educacionais. São feitas conferências nacionais de educação com o objetivo de se discutir um Plano Nacional de Educação.

Conforme Ghiraldelli (2006), alguns jovens intelectuais assinaram um texto que se tornou um clássico da literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira: o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”. Tal documento foi redigido em 1932 por Fernando Azevedo. O movimento era marcado assim pela Pedagogia Nova, ou escolanovismo, que buscava se diferenciar do pensamento pedagógico das “pedagogias tradicionais”. A Educação Nova deveria “colocar as finalidades da educação para além dos limites das classes e, para tal, preparar-se para formar a hierarquia democrática através da hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais” (Ghiraldelli, 2006, p. 43).

Saviani (2010, p.244) conclui que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social, para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, está contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

O Manifesto defendia a educação como uma função essencialmente pública (ou seja, função do Estado promovê-la), a escola deveria ser única, laica, gratuita, obrigatória.

No Manifesto, observa-se que a família e o Estado são instituições que deveriam se incumbir da tarefa educativa, na qual a família delegaria ao Estado a função de promover a educação pública. O Estado seria capaz de garantir aos indivíduos o “direito biológico” à “Educação Integral”. Sobre as proposições de Educação Integral no Manifesto dos Pioneiros, Saviani (2010) explica que

Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação com a cooperação das demais instâncias sociais. Pelo segundo princípio, considerando-se que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independente de suas condições econômicas e sociais. (SAVIANI, 2010, p.245)

A ideia de Educação Integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação.

Para os Pioneiros da Escola Nova, a ideologia educacional previa que tudo será formação. Cury (1978) aponta que a formação física atuava como obra de aperfeiçoamento corporal, bem como defesa higiênica, imprescindível na produção econômica do país através do trabalho. Pelo trabalho, a formação física se eleva ao nível da formação intelectual e moral. A educação artística era tomada como parte da formação moral, visto que esta é um instrumento que visa suscitar no ser humano as formas elevadas de harmonia, beleza e justiça. No que diz respeito à formação intelectual, esta era vista pelos liberais como um instrumento capaz de orientar as faculdades humanas para fins determinados e, para além, visava desenvolver o sentido crítico, capacidade de juízo em função do que aprendeu pelo método científico.

Nesse sentido, Cavaliere (2002) mostra que, com o movimento Escolanovista,

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os

reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p.252).

A escola, diante do movimento Escolanovista e da modernização, passa por transformações, de forma que, conforme aponta Saviani (2005), tem a ciência como base de seu progresso, uma mentalidade de mudança contínua, segue as diretrizes dadas pelo industrialismo e se apóia sobre a democracia. Essas novas tendências atuam sobre a escola determinando o fim do autoritarismo, em favor da liberdade, afirma-se uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo em uma sociedade mutável. Saviani (2005) mostra que daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva da Educação Integral”. A escola deveria acompanhar o avanço material de nossa civilização, deveria então preparar uma mentalidade moral e espiritual que se ajustasse com a ordem de coisas do momento.

De acordo com Gadotti (2009), a Educação Integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos. Nesse sentido, Araújo (2004, p.140) afirma que o objetivo da educação nova era o de ultrapassar a cultura escolar da educação tradicional instalada para uma concepção burguesa, para centrar-se no direito de todo indivíduo a ser educado “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. A reforma da educação fora tomada como uma reforma de ordem social em vista da reconstrução do país.

### **1.6.1 O ideário Liberal**

Na década de 1930, as elites brasileiras dividiram-se em grupos ideológicos e produziram reflexões pedagógicas marcadas pelas disputas políticas. Dividiram-se em quatro projetos: os ideários liberal, católico, integralista e comunista. Ghiraldelli (2006) mostra que na perspectiva liberal

houve grande motivação de determinados setores da sociedade, no sentido de buscar na educação possibilidades de ascensão social. Assim, o ideário liberal reivindicava a expansão da rede escolar e lutava pela qualidade do ensino.

O ideário liberal caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa (com a ideia de atividade pensada tanto no modo amplo, quanto de modo estreito, voltada para orientação vocacional); distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao ideário de Educação Integral para os liberais, conforme Cavaliere (2010, p.249), “as correntes liberais encampavam a educação integral como objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”.

Coelho (2004) nos lembra também das significativas investidas sobre as concepções de Educação Integral no pensamento e nas ações educacionais entre os anos 30 e 60, do século XX, quando tanto o pensamento integralista quanto o educador brasileiro Anísio Teixeira defendiam ou implantavam instituições escolares com a meta de constituir uma “*Educação Integral*”. Entretanto, as concepções de Educação Integral divergiam.

Para Anísio Teixeira (1967), a escola, baseada nos princípios de formação integral, deve oferecer um

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1967, p.141).

Teixeira (1967), ainda reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização, visto que esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

Assim, pode-se concluir que a concepção de Educação Integral de Anísio Teixeira tem, como uma de suas bases, a formação para o progresso, o

desenvolvimento industrial, caracterizando-a assim pelos aspectos político-desenvolvimentistas.

### **1.6.2 O ideário dos Católicos**

Com a Revolução de 1932, exigiu-se de Getúlio Vargas o retorno ao Estado de Direito, que deveria ser regrado por uma Constituição nascida de uma Assembléia Nacional Constituinte. Ghiraldelli (2006) revela que uma das entidades que se preparou para participar da construção da Constituinte foi a Igreja Católica, que percebeu que a mudança política poderia lhe ser útil, no sentido de reverter o quadro de separação formal entre Igreja e Estado, instaurado pela Constituição de 1891, no início da República.

A Igreja Católica criticou e lutou contra as proposições e ideologia educativa dos pioneiros do “escolanovismo”, direcionando sua fúria aos grupos seguidores dessa ideologia e outras formas de pedagogia libertária, buscando bloquear sua disseminação, pois estas ganhavam adeptos velozmente. A pedagogia católica empenhou-se em encontrar uma “terceira via” entre o tradicionalismo e o escolanovismo laico. Observando as conceituações dos reformadores, principalmente os textos das “estrelas do escolanovismo”, Alceu Amoroso Lima (*apud* Ghiraldelli, 1991) destaca que

[...] somente a pedagogia católica tinha uma visão “integral da educação”. (...) A pedagogia católica de Alceu, que se explicitou com o nome de “pedagogia integral”, em “termos cronológicos” compreendeu ter momentos da formação do homem: um período que iria do nascimento à morte que seria a *educação*; um período que iria da puberdade à morte, que seria a *instrução*; e um período que iria da maturidade à morte que seria a *cultura*. A educação visa infundir hábitos, a instrução visa ministrar conhecimentos e a cultura tende a elevar a personalidade individual e social- disse Alceu. Tal plano cronológico correspondeu a um plano ontológico na pedagogia integral. A formação física, “em que preparamos nosso poder”; a formação intelectual, “em que preparamos nosso conhecer”; e a formação moral, “em que preparamos nosso dever” (GHIRLADELLI, 1991, p.110).

Cury (1978) aponta que, para o grupo católico, a aplicação do ideário de educação deve ser integral. A concepção de integralidade e seus fundamentos se baseiam no espiritualismo. “Um espiritualismo governado por princípios sobrenaturais, ensinados pela filosofia e religião católicas, capazes de reeducar

o homem, e reorganizá-lo subjetivamente” (CURY, p.42). Assim, ao reconstruir o homem, era preciso reconstruir o todo orgânico-social. Dessa forma

A reintegração espiritualismo na sociedade traz a necessidade da moral como força disciplinadora a fim de manter a ordem e a estabilidade. Este espiritualismo deve germinar em todos os cidadãos, especialmente a partir daqueles que entendem que sem ele não há verdadeira ordem das coisas. Pois não há reforma econômica ou social sem reforma moral (CURY, 1978, p.42-43)

Para os católicos, a educação é vista como um ordenamento das faculdades humanas, a fim de conduzir o homem à obtenção de seu *supremo fim*. Estes defendem que a educação deve levar em conta as duas realidades do homem: corpo (ordem física) e alma (ordem moral). A Educação Integral católica prevê que a formação deva ser física, intelectual, moral e religiosa. A formação física pretende infundir hábitos físicos, ministrar conhecimentos profissionais e elevar a personalidade individual e social pelo esporte. A formação intelectual pretende infundir hábitos intelectuais pelo governo da inteligência, ministrar conhecimentos científicos, elevar a personalidade individual e social pelo humanismo. A formação moral e religiosa visa infundir hábitos morais pelo governo da vontade, a fim de colocar o homem em sua própria natureza, ministrar conhecimentos morais e religiosos, elevar a personalidade individual e social pela união com Deus.

A ideologia educativa da Igreja Católica revela o anseio de se chegar a uma ordem social, que é o humanismo cristão. Para os católicos, conforme Cury (1978), o homem perfeito, a Educação Integral empregada sobre estes, visa à aproximação do Criador e de sua natureza legítima, que é a integralidade da felicidade. A educação é o veículo indispensável para a cura do mal intelectual, de forma que para haver restauração e elevação é necessária a presença de Deus na escola.

No campo pedagógico, conforme aponta Saviani (2005), os católicos travaram um combate com as ideias abraçadas pelo movimento dos renovadores da educação, no sentido dos ideais de educação e escola, sob as mãos de quem deveria estar a educação, qual o objeto e centro da educação, bem como a concepção de Educação Integral. As divergências pousavam tanto

nas concepções educativas quanto nos métodos pedagógicos que acreditavam que seriam os melhores para serem adotados.

No início dos anos de 1930, de acordo com Saviani (2010), a principal luta dos católicos era combater a laicização do ensino. Conforme o entendimento do padre Leonel França, “se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar”. Sob essa ótica, a escola leiga formulada pelos escolanovistas, ao invés de educar, deseducava: “estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo”.

Nessa perspectiva, os católicos acreditavam e defendiam que somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável na reforma da sociedade.

Para os católicos, tanto a laicidade quanto o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. Vemos, assim, que a luta e “disputas” pelo terreno educativo entre liberais e católicos perpassava por questões ideológicas, política e pedagógicas, uma verdadeira disputa pelo poder.

### **1.6.3 O Ideário Integralista**

Apesar de a ideologia católica e integralista serem conservadoras, elas não podem ser confundidas. A fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, radicalizou o quadro político brasileiro. Entidades de direita política se incorporaram à AIB. De acordo com Ghiraldelli (2006), a AIB também contava com uma boa parcela das classes médias urbanas no movimento, que podemos categorizá-lo com um movimento nacional-socialista, um “fascismo à brasileira”. Diante da contínua expansão do movimento integralista garantiu-se uma vasta produção literária ultraconservadora, que se difundiu e se responsabilizou pela veiculação de uma plataforma política educacional e por reflexões no âmbito pedagógico-didático de caráter específico- a pedagogia integralista. Esta ganha força maior a partir da Constituição de 1937, durante o “Estado Novo”.

O ideário integralista considerou todos como trabalhadores (“da inteligência, do braço e do capital”), de forma a perpetuar assim a hierarquia social sobre a base da perpetuação da propriedade privada, e assim perpetuou em sua plataforma política educacional a necessidade da escola profissional voltada para o desenvolvimento industrial.

Coelho (2004) mostra que o movimento integralista nos falava sobre Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu Chefe Nacional, como nos escritos de militantes representativos e em documentos que compõem a Enciclopédia do Integralismo, em que suas bases de Educação Integral enfatizam a *espiritualidade*, o *nacionalismo cívico*, a *disciplina*, ou seja, os fundamentos políticos conservadores.

Coelho (2005) nos revela que o ideal integralista propunha que

[...] a escola deve ser um prolongamento ou uma expressão da vida familiar, pelas atividades comuns a uma e outra, tais as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo. A afirmação anterior, de reconhecido integralista, institui a escola como “prolongamento do lar”, ou seja, alicerçado em um dos pilares da tríade Deus, Pátria, Família, o movimento construiu a imagem da instituição educativa ideal. Essa imagem também parte de uma concepção de educação integral, visto que “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista”, como afirma Cavalari. (COELHO, 2005, p.84-85).

O ideário de Educação Integral do movimento integralista visava à formação do homem em todas as suas potencialidades, a saber: o homem espiritual, homem cívico, homem intelectual, homem físico, dimensões que compõem um todo orgânico, tendo em vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. Mas como vemos, esse ideário de Educação Integral ultraconservador pretendia o disciplinamento do cidadão, o controle, a preparação para o mundo do trabalho e conservação da estrutura social vigente.

### **1.7 Educação Integral nas Constituições de 1934, 1937, 1988 e na legislação educacional contemporânea**

Em novembro de 1932, Getúlio Vargas designou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de Constituição, a ser apresentado à Assembléia

Nacional Constituinte. A Associação Brasileira de Educação (ABE), na Conferência Nacional de Educação, formou também uma comissão para elaborar um estudo e apresentar uma proposta para o capítulo sobre a Educação, para a Constituição. Os traços do ideário liberal ficaram claros na justificativa da proposta educativa. Segundo Ghiraldelli (2006) destaca, a educação nacional deveria ser “democrática, humana e geral, leiga e gratuita”.

Por uma educação humana, entende-se e é destacada nesta constituição, que a educação seja “destinada à formação integral do homem e do cidadão”. O artigo 150 da Constituição Federal de 1934 dispõe que é de competência da União o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Dessa forma, a Educação Integral nasce como um direito, mas é citada apenas no âmbito do ensino primário. Em um momento em que havia uma clara disputa ideológica entre os católicos, liberais e integralistas, como vimos anteriormente. Entretanto, a concepção de Educação Integral na Constituição de 1934 é relacionada à ampliação da jornada escolar, ao tempo integral e não à formação integral do ser humano.

Já na Constituição de 1937<sup>9</sup>, a atribuição de oferecer uma Educação Integral é explicitada no artigo 125, que diz: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. O sentido que a Educação Integral toma de 1937 a 1945 (Estado Novo) relaciona-se à formação dos sujeitos para o civismo, preparação para o mundo do trabalho, uma sociedade que estava sob domínio ditatorial de Vargas, e era alinhada ideologicamente com o fascismo, portanto, a educação integral nesse período alia-se às proposições da AIB (Ação Integralista Brasileira). Somente posteriormente ela ganhará um sentido de política pública que abrangerá, em tese, outros níveis educacionais, da qual trataremos mais adiante, neste capítulo.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi escrita uma nova Carta, a Constituição de 1946, retomando as ideias sobre educação da Carta Magna de

---

<sup>9</sup> A Constituição de 1937 é construída sob as premissas do Estado Novo, momento em que Getúlio Vargas adota ideologias e ações ditatoriais.

1934. Na Constituição de 1946, a formação integral é vista como uma assistência educacional, no Art 172 diz que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. E o mais importante: a partir de 1946 avança na questão da educação ao iniciar o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. A primeira LDB foi aprovada em 1961. Dez anos depois, ela foi substituída por uma nova versão. Em 1988, quando foi promulgada a última e vigente Constituição, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas. Oito anos se passaram e só em 1996 foi sancionada a LDB vigente até hoje no país

A Constituição Federal de 1988 contém três artigos que fazem referência à Educação Integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto. No artigo 205º da Carta Magna, a educação é apresentada como um

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal de 1988, Art. 205, p.34)

No artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a Educação Integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de Educação Integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também reforça a Educação Integral em alguns artigos, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola. O artigo 53 mostra que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e que o qualifique para o mundo do trabalho. Ou seja, a educação não deve se prestar apenas em qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas em oferecer uma formação cidadã, para a vida.

Na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBN) que, em seu artigo 34, prevê a implantação da Escola em Tempo Integral, em que se estabelece que *“a jornada no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola”*. No artigo 87, § 5º acrescenta que *“serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”* (BRASIL, 1996). Vemos aí o não ideário de formação integral, mas sim a extensão da jornada escolar diária.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado em 2007, no Governo Lula, e tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da Educação em Tempo Integral no país, atuando como um indutor de um programa de Educação Integral para todas as escolas brasileiras.

Parte constitutiva do PDE, o programa *Mais Educação*<sup>10</sup> objetiva induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo IDEB. A iniciativa é coordenada pela Diretoria de Educação Integral do MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação.

A legislação mais recente do Programa Mais Educação (Decreto 7.083 – 27/01/2010) delibera, em seu art.1º, §1º, que a educação básica em tempo integral será considerada como *“jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias”*. A legislação ainda destaca como princípios da Educação Integral (art.2º) *“a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais”*; *“a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento da educação integral”*; *“a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares”*; *“a afirmação das culturas dos direitos humanos”*.

O Programa Mais Educação, na cartilha que dá as orientações passo a passo para a implementação da Educação Integral em tempo integral, concebe

---

<sup>10</sup> Instituído através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, firmado entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente,

que a Educação Integral está associada ao processo de escolarização, pressupõe as aprendizagens conectadas à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. A concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação ainda pode ser revelada como

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d, p.7).

Assim, o Programa busca aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, a conjugação de várias políticas públicas, as deliberações das legislações educacionais. Igualmente é objetivo ampliar tal oferta educativa na perspectiva da Educação Integral por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Tal proposição curricular nos revela uma tentativa de suprir algumas deficiências na formação escolar regular, visando acolher os educandos em sua multidimensionalidade, oferecer uma formação cidadã e integral.

Dessa forma, vemos que a proposta vai além da ampliação da jornada escolar, ele propõe efetivamente uma Educação Integral, pois compreendemos a Educação Integral assim como o MEC propõe, como uma formação que seja capaz de levar os sujeitos a uma formação para além do mercado de trabalho, para além de uma formação técnica, mas com um currículo que proporcione uma formação mais ampla, que compreenda o aspecto pedagógico, formação física, de hábitos saudáveis, que permita a inserção no mercado, conhecimento tecnológico e científico produzido em nossa sociedade, que proporcione uma formação cultural ampla, que contemple todos os aspectos da atividade humana.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, dentre suas metas, previa um modelo de educação em turno integral para a

modalidade de ensino. O intuito era universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. As Escolas de Tempo Integral do PNE (2001-2010) deveriam ser destinadas especialmente às crianças de família com baixa renda. O PNE previa também a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias. “O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007, tem como objetivo destinar recursos pra todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Após a aprovação do decreto que criou o FUNDEB, em 1º de julho de 2010, foi aprovada também uma portaria prevendo financiamento para a implantação da Educação Integral.

Os processos educativos na contemporaneidade, de acordo com Moll (2008), transcendem a instituição escolar, passam por ela, mas devem articular-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública de qualidade e para todos, *em articulação* com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.

Moll (2008) reitera que a Escola em Tempo Integral não pode ser vista como a nova forma para resolução dos clássicos problemas da educação pública e, assim, ocorrem práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao “não-aprender”. Aumentar o tempo do aluno na escola e oferecer mais tempo das mesmas disciplinas para suprir o não-aprendizado não pode ser visto como Educação Integral.

Conforme Moll (2008) aponta, com a Educação Integral, as práticas escolares são reinventadas, os tempos são desenrijecidos, haverá interlocução dos campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo, o projeto educativo recria seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos. Contudo, diante da diversidade cultural, étnica, social dos alunos e outros atores escolares, ao se propor a Educação Integral, é preciso considerar os

saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.

A autora acima referida levanta um questionamento que converge com um dos meus questionamentos que impulsionaram a presente pesquisa, na qual ela mostra que as aprendizagens adquiridas no contexto da Educação Integral precisam ser significativas para os sujeitos, de forma que elas possam possibilitar o conhecimento, a compreensão do mundo e inserção nele. Dessa forma, é necessário discutirmos sobre o que significa educar integralmente, quais são os elementos necessários para a formação integral dos sujeitos e quais sujeitos participam da escolha desses elementos necessários para tal formação.

A compreensão da formação integral associada à Educação Integral, conforme propõe Guará (2006), relaciona-se à ideia filosófica de desenvolvimento do homem integral, que abarque as dimensões cognitivas, afetivas, corporais, espirituais, ética, social, lúdica, estética, biológica, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade, respondendo às multiplicidades de exigências do indivíduo e do contexto em que vive.

A Educação Integral, sob essa perspectiva, não pode estar restrita aos processos educacionais, práticas pedagógicas, currículo e atividades convencionais e formais. Essa formação não envolve apenas os educandos, mas também os educadores, familiares, gestores e outros agentes educacionais, bem como a cidade, as experiências de cada sujeito, os saberes e culturas de cada qual envolvido no processo educacional.

Já em relação à Educação em Tempo Integral, Bernadete Gatti (*apud* Guará, 2006, p. 18) ressalta que a ampliação do tempo escolar diário comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, que não os disciplinares, mas realizado por atividades, oficinas, experiências, em que os alunos pudessem trabalhar não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los sob a orientação de profissionais diversificados.

Vemos que a extensão de tempo na escola deve implicar também na qualidade das atividades que irão constituir essa extensão de jornada. O ideário de Educação Integral não pode ser confundido com apenas essa extensão da jornada escolar, pois ao se oferecer “*mais do mesmo*” apenas, seria apenas mais tempo na escola e não mais educação, uma educação que forme o homem em sua completude, uma Educação Integral.

Acreditamos que uma Educação Integral deva abarcar toda dimensão do humano, assim como o ideário Grego na Antiguidade e o ideário de formação omnilateral proposto por Marx , para que a educação seja realmente integral ela deve contemplar os aspectos: intelectual, físico, moral<sup>11</sup>; que prepare para o mundo do trabalho, mas proporcione o contato e conhecimento dos conhecimentos produzidos até então, que trabalhe com as artes (música, teatro, dança, artes plásticas e manuais), formação de hábitos alimentares e de higiene saudáveis, de hábito de realização de atividade física, que ponha em contato com a tecnologia, que promova discussões sobre política, que permita fazer uma leitura crítica do mundo, que coloque em debate as questões do tempo presente e a realidade daqueles sujeitos, respondendo aos anseios dos mesmos, que eduque os alunos *na vida para a vida*. Acreditamos em uma Educação Integral que proporcione a emancipação dos indivíduos e que leve à libertação das condições opressoras que o sistema impõe.

---

<sup>11</sup> Neste caso acredito que certos valores devem ser trabalhados também na escola, e não somente em casa, como é recorrente afirmado por muitos, para que haja maior discussão sobre ética, respeito, sobre questão de preconceito e discriminação de todo o tipo, dentre tantas outras questões que acredito que comporiam uma formação moral.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROJETO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU CURRÍCULO**

Apresentamos no capítulo anterior as diversas concepções e ideologias de Educação Integral, mostrando e diferenciando as concepções ao longo da história da humanidade, na sociedade ocidental, dos diversos grupos sociais que tiveram um ideal e prática educativa de uma formação humana integral. Neste trabalho, nos interessa compreender as iniciativas de Educação Integral em tempo integral que vêm sendo implementadas no Brasil, mas escolhemos focar nas escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais, pois as escolas estaduais abrangem a maior parte do alunado brasileiro, são para elas que as políticas públicas federais são direcionadas, nelas estão presentes grandes dificuldades, escassez de verba que lhes é direcionada, profissionais de pouca qualificação acadêmica, dentre outros fatores.

Sabemos que as experiências, investimentos financeiros e humanos, as ideologias e finalidades da escola em tempo integral são diferentes, não só nos níveis federal, estadual e municipal, mas também as diferenças ocorrem entre as escolas de uma mesma esfera. Não pretendemos fazer generalizações, pois a escola é formada não só por leis e diretrizes educacionais que são impostas de cima para baixo, a escola e a educação são conduzidos por humanos, que possuem subjetividades, diferentes visões de mundo, diferentes anseios, diferentes objetivos, diferentes públicos (no sentido da origem social, econômica e cultural de seus alunos, professores, familiares e equipe pedagógica), e tais fatores influenciam na escola e na educação. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso. Portanto, esta pesquisa deseja contribuir para uma maior compreensão de como a escola em tempo integral tem buscado atingir os objetivos de formação integral traçados pelo MEC e SEE/MG, bem como o idealizado pela comunidade escolar.

Neste capítulo discutimos inicialmente a função da escola e os papéis que ela assume na sociedade, a função do conhecimento veiculado por ela articulando com as funções que a escola assume a partir do momento que ela amplia sua jornada diária (tempo integral) e adota (ou não) a perspectiva de uma Educação Integral.

Em seguida, apresentaremos neste capítulo algumas experiências de Escola em Tempo Integral, como as que foram implementadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre outras, que serviram de base para a formulação do *Projeto Escola em Tempo Integral* implementado a partir de 2007 em diversas escolas de Minas Gerais (e também no Brasil, com o Programa Mais Educação).

Apresentaremos também o histórico do *Projeto Escola em Tempo Integral* que está sendo implantado nas escolas estaduais brasileiras em todo o Brasil, contudo focando no caso específico da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Em seguida, tratarei da questão curricular e sua relação com o processo de formação integral dos alunos participantes do *Projeto Escola em Tempo Integral*.

Por fim, discutiremos sobre o processo de conscientização, discussão, democratização para que tenhamos um currículo construído sob bases dialógicas, no qual a comunidade escolar, alunos, professores, familiares, equipe pedagógica possam participar da escolha e construção do currículo, das atividades pedagógicas e ações para a formação integral dos alunos, para que esse processo de ensino/aprendizagem seja significativo para os indivíduos envolvidos.

## **2.1. A Função da Escola, Tempo Integral e a Educação Integral**

A escola possui diversas funções sociais, políticas, pedagógicas, que lhes são atribuídas, mas que variam de acordo com o local em que está inserida, com o público que atende, com objetivos educacionais e políticos. A escola terá diferentes significados para os sujeitos envolvidos no processo educacional, seja familiares, alunos, professores, equipe pedagógica. A função da escola foi problematizada por diversos pensadores, que evidenciaram determinados papéis como inerentes à escola, a função do conhecimento veiculado por ela, o que buscam os sujeitos nas escolas e as funções que a escola vem assumindo na contemporaneidade.

A escola possui diversas finalidades para cada interessado no processo educativo: o Estado, a sociedade, o mercado de trabalho, agentes

educacionais, as famílias, os alunos. Young (2007) traz em um artigo um questionamento complexo: “Para que servem as escolas?”, no qual ele discorre sobre não somente a finalidade da escola, mas também a questão do conhecimento veiculado por ela.

Young (2007) cita as visões negativas de escolaridade, difundidas nos anos 1970, que tinham a ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar. Alguns críticos radicais, como alguns socialistas, afirmavam que só seria possível haver o verdadeiro aprendizado se as escolas fossem todas abolidas.

No final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, com o colapso do sistema comunista na Europa ocidental, o marxismo e outras grandes narrativas, prevendo o fim do capitalismo, perderam sua credibilidade. Ao mesmo tempo, outro conjunto de ideias (neoliberais) dominou a economia, o governo e a educação, na qual o governo dedicava seus esforços para reformar o sistema escolar ou aprimorar o “capital humano”. Buscava-se adequar os resultados das escolas às “necessidades da economia”, na qual os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais. Young cita ainda alguns debates educacionais em que se fundamentam as políticas educacionais atuais

Um deles pode ser chamado de “educação como resultado”. Nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma ideia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas. É a ideia de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas (YOUNG, 2007, p.1293)

Young (2007) critica tal modelo como modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem, pois se esquece da ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento”. Com isso, acarreta um questionamento crucial para se compreender o papel das escolas: “que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir? Para Young, há “tipos de conhecimento que são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-

escolar”. Com isso, retornamos à pergunta inicial: “para que servem as escolas?”, Young responde que a escola deve oferecer um conhecimento que não pode ser adquirido em casa, na comunidade ou em seus locais de trabalho.

Ao usar a palavra “conhecimento”, Young (2007) faz a distinção entre duas ideias: o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. Para ele, o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém maior poder na sociedade, são os que têm acesso a certos tipos de conhecimentos e que os legitimam. O “conhecimento poderoso” nas sociedades modernas é, cada vez mais, o conhecimento especializado. No entanto, Young defende que se o objetivo das escolas é “transmitir o conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno serão diferentes das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas; Young defende ainda que “elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas” (YOUNG, 2007, p.1295)

Young defende que o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar, o conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano, há diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos).

Para Young, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo e se perguntar se o currículo adotado é um meio para que os alunos possam adquirir o conhecimento poderoso, visto que

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p.1297).

Apesar do posicionamento de Young nos causar certo incômodo, pois de certa forma nega a experiência de vida e conhecimento do aluno, quando ele

coloca que a escola não deve oferecer um conhecimento relacionado ao que já é de certo domínio e relacionado ao cotidiano dos alunos, entendendo que a escola deve oferecer algo que leve estes alunos a *ser mais*, a terem outros conhecimentos para além do que lhes é “reservado” de acordo com a classe social-econômica a qual pertencem, para oferecer outras possibilidades educativas para além das que lhes já são conhecidas.

A escola não possui somente o papel de transmissão do conhecimento. Chervel (1988) elenca as várias funções das escolas, na qual ele cita as finalidades de ordem psicológica, desenvolver não só o “espírito de invenção, mas a reflexão, o julgamento, o sentimento moral e a faculdade de expressar simplesmente, claramente, corretamente, o que sabem e o que pensam” (CHERVEL, 1988, p.14). Chervel cita também as finalidades culturais diversas reservadas à escola, desde a aprendizagem da leitura ou da ortografia até a formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas. Chervel (1988) aponta ainda as finalidades mais sutis, da “socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos docentes” (CHERVEL, 1988, p.14). A instituição escolar, conforme Chervel (1988)

[...] em cada época é tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da quais alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1988, p.14).

Percebemos que o papel da escola não se limita ao ensino das disciplinas escolares. Abrange o âmbito psicológico, formação de hábitos e valores, a socialização, a instrução, finalidades culturais, dentre outras. Porém, a educação não é neutra e, desse modo, há uma intencionalidade específica, uma formação que se pretende com tal educação escolar e, dessa forma, cada um desses âmbitos citados são direcionados para que se atinjam os objetivos e finalidades pretendidas por aqueles que têm o poder.

A escola e a educação para Freire têm o sentido de levar os homens a *serem mais*. Freire (2011) revela que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos homens como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Sendo assim, Freire reconhece os homens “como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade, de que sendo histórica também é igualmente inacabada” (FREIRE, 2011, p.101-102). Os homens têm a consciência de sua inconclusão, portanto a educação acaba por ser um *que fazer* permanente, que se re-faz constantemente na práxis. Perante a consciência de sua incompletude, o homem se dirige ao *ser mais*, de forma que haja a humanização dos homens.

Porém, como Freire (2011) afirma, essa busca do *ser mais* não pode se realizar no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. O homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Por isso “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011). Sob essa perspectiva, a escola é o local que terá a missão de levar os homens a aprenderem mais para *ser mais*, porém em diálogo, comunhão e conflito com outros homens.

A escola como uma local para a possível realização da busca pelo “*ser mais*” acaba por ser encarregada de múltiplas funções. A partir do momento em que se amplia a jornada escolar, a fim de oferecer mais tempo na escola para se obter outras oportunidades educativas, a escola acaba por ganhar outros papéis além dos que lhe são atribuídos regularmente.

Paro e outros (1988) discutem a questão da universalização da escola e apontam que se deve saber como se coloca a Escola de Tempo Integral com relação à escola de tempo parcial, pois a primeira não pode ser encarada como uma forma de solucionar uma série de problemas da segunda, ao se estender o tempo diário de escolaridade. A questão da universalização do ensino não pode também ser tratada sem se considerar o próprio papel que a instituição escolar desempenha na sociedade. Nesse sentido, Paro e outros (1988) afirmam que

[...] a escola pode ser pensada, preliminarmente, em seu caráter predominantemente instrutivo, ao participar da divisão social e de modo sistemático e organizado, de um acervo de conhecimentos e valores que não seria possível transmitir em nível meramente familiar ou individual. Nesse sentido, pensada a escola como agência educativa que se propõe à transmissão de determinado saber, essa função de instrução apareceria como inerente à sua própria natureza. (PARO e outros, 1988, p.193).

A educação escolar em nossa sociedade assume um caráter ideológico, e em última instância, como defendem Paro e outros (1988), a escola representa os interesses da classe que detém o poder político e econômico, mas é necessário se chamar atenção para a evidência de que existe um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o homem precisa ter acesso, independente da classe social a que ele pertença. A escola não é, porém, um espaço exclusivamente de instrução, mas também é um espaço de socialização, na qual o aluno vai experimentando uma vivência coletiva e formando concepções de mundo, de sociedade e de homem.

As crianças das camadas populares, em sua grande maioria, não contam com outros espaços sócio-culturais que não em casa, na rua e na escola, não possuem acesso às aulas de dança, lutas, artes plásticas, clube, teatro, cinema, viagens, recreação, como contam as crianças das camadas privilegiadas. Diante disso, Paro e outros (1988) apontam que às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de Escola de Tempo Integral, cuja intenção principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução dos problemas sociais, que mesmo localizados fora da esfera da natureza pedagógica propriamente dita da escola, essa urge na contemporaneidade cumprir outros papéis e oferecer outras possibilidades educativas.

Embora a função pedagógica-institucional seja atribuída à escola historicamente, Paro e outros (1988) lembram que uma série de determinantes sociais e econômicos acaba por levar a instituição a desenvolver atividades suplementares a essa, com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado. Desse modo, a Escola de Tempo Integral, conforme Arroyo (*apud* Paro e outros, 1988), “pretende proporcionar ao

educando uma experiência educativa total, que não limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro”

Para além da função pedagógica-instrucional da escola e das funções supletivas relacionadas ao atendimento de problemas impostos pela atual realidade econômico-social, há que se considerar também que, como lembram Paro e outros (1988), a dimensão assistencial é uma das mais caras a esses projetos, pois se argumenta que a extensão da carga horária não é só para que “os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que possam ser bem alimentados, mais bem cuidados, e mais protegidos dos perigos da rua” (PARO, 1988, p. 202), além de guardar as crianças para que os pais possam trabalhar.

Paro e outros (1988) afirmam, a partir da análise dos projetos de escola pública de tempo integral, que os mesmos são indicadores das deficiências das políticas públicas existentes na área da educação, saúde, alimentação e segurança. Assim, as medidas tomadas acabam por ser, de certa forma, em caráter paliativo.

## **2.2 Experiências de Educação Integral em Tempo Integral**

O ideário de Educação Integral em tempo integral não é uma inovação da contemporaneidade, uma vez que já havia sido colocado em prática em algumas escolas no Brasil há décadas atrás. Dentre estas experiências, podemos citar as que foram propostas e implementadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a partir da década de 1950. Anísio Teixeira idealizou as escolas parque na Bahia na década de 1950. Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. Ambos marcaram profundamente a história da educação Brasileira e buscaram fazer outro tipo de educação.

Teixeira (1967) acreditava que os altos índices de evasão e de repetência resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola. A escola não poderia mais ser meramente o local da instrução de antigamente, ela

[...] deveria fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e de jogos (TEIXEIRA, 1967, p.129).

Desse modo, Teixeira defendia a ampliação do tempo de permanência na escola conjugado com atividades ligadas aos conhecimentos formais e também atividades físicas e esportivas, artísticas e literais, dentre outras, sob uma perspectiva de Educação Integral.

Conforme expõe Gadotti (2009), durante o período que Anísio Teixeira foi Secretário de Educação na Bahia criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Tal escola era pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno, no aprendizado real e preparação efetiva para a cidadania, integrado com o projeto de país, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem deixar se alienar, uma escola integrada socialmente à comunidade.

Conforme Teixeira (1967) explica, nesses centros o dia escolar era dividido em dois períodos, um de instrução em classe (escola-classe) e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas (escola-parque). A filosofia dessa escola visava fornecer à criança um retrato da vida em sociedade, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática. Tratava-se de uma escola destinada “não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país” (TEIXEIRA, 1967, p.130).

Gadotti (2009) relata que a proposta do CECR visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuído ao longo de todo o dia. Vemos assim um currículo que pretende abarcar diversas dimensões da formação humana. Segundo Pereira (apud Gadotti, 2009), a experiência de Educação Integral implantada em Brasília

[...] alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a

tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada, sobretudo, à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de auto-direção e de cooperação social. (PEREIRA, 2009, p. 42-43).

Contudo, a formação completa, integral, defendida por Anísio Teixeira, de acordo com Coelho (2009), tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Assim, a formação completa ou integral teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.

O pensamento de Anísio Teixeira é influenciado pelos fundamentos filosóficos da filosofia social de John Dewey. Cavaliere (2010) sintetiza a concepção de Educação Integral de Anísio Teixeira, que, para ele, seu entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática. Anísio compreendia que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal.

No final da década de 1950, Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), pretendia criar 28 Escolas-Parque nas super-quadras de Brasília. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de Educação Integral de Anísio Teixeira não foi adiante (Gadotti, 2009). A convicção de Anísio Teixeira sobre o poder transformador da escola passou incólume por todas as mudanças e fracassos que presenciou. Segundo Cavaliere (2010), após o afastamento de Anísio da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como os Centros Educacionais, não lograram continuidade. A concepção de Educação Integral esteve esquecida

por cerca de 20 anos, vindo a “reaparecer” nos anos 1980 e 1990, com os CIEPs.

O cenário político dos anos 1950 e 1960 possibilitaram a aproximação entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que buscavam um mesmo ideal, de uma escola pública democrática, que atendesse à população brasileira, em especial às classes historicamente excluídas.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados por Darcy Ribeiro, foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, e retomaram o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer Educação Integral às crianças. Brizola (1986) afirma que

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Essas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam de banho tomado, para o carinho da família (BRIZOLA, 1986, p.7).

O CIEP, conforme Ribeiro (1986), era uma escola que funcionava de 8 horas da manhã às 5 horas da tarde. Os CIEPs se localizavam preferencialmente onde se encontravam as populações mais carentes do Município e do Estado. Tinha-se como objetivo final, verificando a viabilidade econômica, política e pedagógica dos CIEPs, que os governantes fossem mobilizados pela própria população a criarem condições materiais e administrativas para transformar todas as escolas públicas em CIEPs. Ribeiro (1986) ainda coloca que a proposta pedagógica dos CIEPs rompe com o antigo isolamento da Escola Pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres.

Conforme Gadotti (2009), o governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Entretanto, diante do impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação ideológica: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). O governo

Collor prometeu construir 5 mil CIACs em convênio com estados e municípios, até o final do seu mandato (1994), mas foi deposto em dezembro de 1992. As CAICs e CIACs não eram apenas escolas, mas centros de atenção assistencial à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Em ambos os projetos, o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. Tanto os CIEPs, CAICs e CIACs representaram projetos revolucionários na educação brasileira, à medida que apresentavam um novo conceito de educação.

O Estado de São Paulo também ensaiou, nos anos 80, um projeto de formação integral, o “Programa de Formação integral da Criança” (PROFIC). Contudo, a experiência mais conhecida, na capital do Estado, só apareceu no início do novo milênio, com a implantação dos CEUs (Centros de Educação Unificada), a partir de 2002. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

No Brasil, conforme Gadototti (2009) aponta, a visão integral da educação era também defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Conforme explica a *Coordenação do Programa Escola Integrada*,<sup>12</sup> sob perspectiva freiriana de Educação Integral, todas as políticas públicas, quer do âmbito social, quer do urbano, são chamadas a uma gestão social comprometida com a educação cidadã.

O conceito de cidade educadora que orienta algumas experiências dessa ordem centra-se na ideia de que as cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e

---

<sup>12</sup> Macaé Maria Evaristo, Neusa Maria Santos Macedo, Elizabeth Ricardina Bottaro Terra, Lília Tupinã Fernandes, Madalena Ferrari Godoy, Maria Luíza Dias Viana e Tadeu Rodrigo Ribeiro. ARRANJOS EDUCACIONAIS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender. **Revista Salto para o futuro: Educação Integral**.

políticas. Nessas propostas, a educação não se restringe à escola, alia-se ao desenvolvimento do potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade. Vemos dessa forma que a ideologia de formação integral na perspectiva freiriana ultrapassa os muros da escola, torna-se função não só desta, mas da comunidade, da cidade, onde o mundo e a sociedade (diversos atores sociais) têm papel fundamental na formação integral das crianças e jovens. Sob essa ótica, as cidades emergem com importância crescente na construção de novas formas de sociabilidade e interações, com seus múltiplos espaços de conhecimento e múltiplas oportunidades de aprendizagem, na construção de uma pedagogia do lugar, uma pedagogia das cidades.

Diante das diversas ideologias e propostas educacionais e modelos de escola, há de se refletir e esclarecer uma questão, em alguns casos, como pontua Gadotti (2009), trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma Educação Integral como política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas? Tal conflito entre as concepções e diferentes práticas está presente nas legislações educacionais e na prática de vários projetos. A Educação Integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

### **2.3 O Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) de Minas Gerais**

Em Minas Gerais, o *Projeto Escola de Tempo Integral* nasceu de uma experiência feita dentro do projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa* e do projeto *o Aluno de Tempo Integral*. O *Aluno de Tempo Integral* foi implantado em 2005 nas escolas participantes do projeto “*Escola Viva, Comunidade Ativa*”, com o tempo foi expandido para outras escolas da rede estadual em diversos municípios. Tal projeto foi criado, segundo a Cartilha “*Escola de Tempo Integral*” da SEE-MG (2007), para atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

O projeto constituiu o início da estratégia encontrada para, gradativamente, tornar as escolas da rede estadual capazes de atender alunos em tempo integral, buscando a melhoria do seu desempenho escolar e a

ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo de atendimento pela escola. Em 2007, o projeto foi ampliado, garantindo o acúmulo de experiências que deu origem ao projeto *Aluno de Tempo Integral*, para todo o estado de Minas Gerais.

No ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), de acordo com a resolução conjunta nº 3 de 2010, diante da legislação sobre Educação Integral e em tempo integral, estabelecem entre si a implementação do *Programa de Educação Integral*, a ser constituído pelo *Projeto Escola em Tempo Integral da SEE* e a *Escola Integrada* da SMED. O artigo 2º desta Resolução dispõe que o Programa de Educação Integral tem por finalidade:

I- Apoiar a ampliação do tempo e espaço educativo e a extensão do ambiente escolar na Rede Pública Estadual e Municipal de Belo Horizonte; II- Melhorar o aprendizado dos alunos com baixo rendimento escolar; III- Contribuir para a redução da evasão, reprovação e distorção idade-série; IV- Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante maior integração comunitária; V- Promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI- Estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII- Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar. (SMED, 2010, p.1)

No Projeto Estratégico de implementação do PROETI, a SEE/MG justifica que se pretende nesse projeto

"uma ampliação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outras; articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais, numa concepção de educação integral que proporcione ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético". (SEE-MG, 2013, p.2).

O objetivo do PROETI é ampliar as oportunidades educacionais dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola. Espera-se com o PROETI a ampliação da oferta de Educação Integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais. Entretanto, o PROETI é voltado para um público específico, apenas uma parcela dos alunos poderá, inicialmente, participar do projeto.

Conforme previsto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº 19.481, de 12/01/2011, “a oferta de tempo integral deverá priorizar alunos que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social”. Dessa forma, a escola, em consonância com seu projeto pedagógico e em diálogo com a comunidade, será a referência para definir quais alunos participarão das atividades. Um grande problema que vemos na priorização da participação de determinados alunos no PROETI é que essa prioridade é acompanhada pela exclusividade para alguns (poucos alunos) e exclusão para os demais, que muitas vezes terão passado todo o seu período escolar sem ter acesso à Educação Integral.

Segundo o *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral* da SEE/MG, a consolidação da educação em tempo integral como política pública apresenta-se no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, por intermédio da Lei nº 19.481 de 12/01/2011, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio, em até 10 anos.

Ao se trazer uma proposta de Educação Integral em tempo integral, faz-se necessário um novo olhar sobre o currículo, de modo a resignificar não só as atividades curriculares, mas também os tempos, espaços, sujeitos escolares e objetos do conhecimento.

Para a implementação do PROETI, é fundamental organizar um currículo capaz de integrar os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade. (Art. 86 da Resolução 2197/12). Segundo o *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral* da SEE de MG é necessário que

As múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão deverão ser contempladas, de forma a garantir que a arte, a cultura, o esporte, as novas tecnologias, entre outras, façam parte da formação integral dos alunos. As atividades de Educação Integral requerem uma intencionalidade pedagógica com a integração de tempos, espaços e conteúdos. Todos os atores envolvidos precisam ter clareza sobre a aprendizagem que querem ofertar (SEE-MG, 2013, p.7).

Vimos assim que a intencionalidade do PROETI, teoricamente, seria trazer uma formação integral para os alunos das escolas públicas, uma formação que abarcasse as diversas dimensões do humano, dos saberes e conhecimentos, tecnologias, arte, esportes, uma formação complementar à formação disciplinar (regular) que é recebida no turno em que o aluno estuda. Não bastaria apenas "esticar a corda do tempo", ou seja, aumentar o tempo de permanência do aluno dentro da escola, quantidade, mas sim essa extensão deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo, qualidade, expressa nas atividades que possibilitem a real Educação Integral.

O PROETI, bem como a legislação do *Programa Mais Educação*, prevê que a escola não será o único lugar de aprendizagens. Outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), de forma a compor um amplo território educativo da comunidade escolar.

O PROETI propõe uma educação para além dos muros da escola, seguindo a perspectiva da cidade educadora, que segundo Freire (1992) "A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada". De acordo com a SEE/MG (2013), sob a perspectiva da Cidade Educadora, a cidade é concebida como um agente educativo e o entorno como locais ricos e flexíveis, que ofertam inúmeras possibilidades de convivência e cidadania, tendo como foco principal a acolhida e a educação de crianças e jovens.

Essa proposição atenta para o papel da sociedade na formação do humano, que o território educativo não pode ser limitado apenas a uma sala de aula, apenas dentro da escola. Contudo, há outra questão não revelada nos projetos educacionais e legislações sobre a Escola em Tempo Integral: as

escolas públicas brasileiras, muitas vezes, não possuem salas de aula suficientes, espaços onde ofereça aulas ou oficinas dentro da escola, visto que em um turno há as aulas "convencionais do currículo comum" e praticamente quase todas as salas são ocupadas pelos alunos, sendo que, por exemplo, no turno da manhã os alunos têm as suas aulas do currículo comum e no turno da tarde tem as aulas do PROETI, e o inverso ocorre, de forma que restam poucos espaços para os alunos do PROETI, e conseqüentemente, poucas vagas são ofertadas.

Dessa forma, ao se re-significar os espaços educativos, estaria abrindo outras possibilidades de atuação e novas formas de se olhar a educação escolar, em múltiplos lugares de aprendizado na nossa cidade e sociedade.

O *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral* da SEE de Minas Gerais orienta que as atividades educativas do Projeto de Educação Integral são complementares à jornada escolar, as mesmas podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, em espaços distintos da cidade em que está situada a unidade escolar, com a utilização de equipamentos sociais e culturais existentes e o estabelecimento de parcerias com entidades locais. As Atividades são ministradas por professores, mas também poderão contribuir estagiários, voluntários, monitores, oficinheiros, dentre outros atores sociais que irão integrar a comunidade escolar.

De acordo com o ofício circular nº 1/2013, expedido pela SEE de Minas Gerais, a respeito da operacionalização do PROETI, é reiterado que, para o desenvolvimento do projeto, a escola deve contar com, no mínimo, 50 alunos (02 turmas por turno). Em relação à quantidade mínima de alunos, esse será o de 25 alunos por turma, ficando o quantitativo máximo em 30 alunos por turma. O projeto deverá ser desenvolvido prioritariamente com alunos em situação de vulnerabilidade: distorção idade-série; onde houver necessidade de correção de fluxo; beneficiários do *Programa Bolsa Família*; abuso, violência e trabalho infantil; com baixo rendimento escolar; em progressão continuada (alunos do 6º ao 9º ano).

No que diz respeito às atividades do PROETI, o projeto estratégico define que essas deverão ser desenvolvidas por meio de projetos, nos quais

ocorrerá a confluência entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais, ou oficinas que irão favorecer a compreensão de conceitos e procedimentos de modo concreto.

A partir das proposições do MEC e do *Programa Mais Educação*, a SEE pré-definiram algumas áreas do conhecimento, pré-definiram o currículo a ser adotado pelas escolas que participassem do PROETI. Está previsto no *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral* (2014) as áreas e as disciplinas-atividades que farão parte do currículo do PROETI, a saber: **Acompanhamento Pedagógico** (letramento-alfabetização, Matemática, História-Geografia, línguas estrangeiras); **Cultura e arte** (linguagem visual, teatro, música, dança); **Esporte e Lazer** (recreação, lutas, xadrez, futebol, handebol, vôlei, basquete, tênis, natação, ginástica, atletismo); **Cybercultura: comunicação, cultura e tecnologias** (educação tecnológica, robótica educacional, fotografia, rádio escolar, vídeo, jornal escolar); **Segurança Alimentar Nutricional** (alimentação e nutrição, promoção à saúde); **Educação Socioambiental** (horta escolar, educação para a sustentabilidade, educação científica); **Direitos Humanos e Cidadania** (formação cidadã; direitos humanos na escola, na família, na sociedade).

Dentre essas atividades, as escolas farão a escolha de qual será o currículo adotado para o tempo integral. Porém, o acompanhamento pedagógico e Educação Física são disciplinas obrigatórias; mas a escola poderá contar também com estagiários, outros profissionais (parceiros) mediante captação da escola. Vemos, assim, certa “liberdade” de escolha, apesar das disciplinas obrigatórias, e também a responsabilização da escola para o tempo integral.

## 2.4 O Currículo e a Escola em Tempo Integral

O currículo, de acordo com Arroyo (2011), é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Assim, é de extrema importância a análise do currículo, tanto em relação aos seus conteúdos quanto de suas formas, para que se possa compreender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. Para se discutir a respeito do currículo

da Educação Integral, faz-se necessário compreender a concepção de currículo que fundamenta o Projeto Escola em Tempo integral.

O currículo, conforme Sacristán (2013), determina quais conteúdos serão abordados, assim são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, delimitando os territórios das disciplinas e a orientação da prática de seu desenvolvimento, sendo, portanto, uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2000) aponta que o currículo é estabelecido através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através do qual se encobrem muitos pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que em conjunto condicionam a teorização sobre o currículo. Nesse sentido, Grundy (*apud* SACRISTÁN, 2000) assegura que o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural. O currículo é um modo de organizar uma série de práticas educativas, que supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada. Assim, vemos o currículo relacionado com a concepção de experiência de aprendizagens que são planejadas, dirigidas e estão sob a supervisão da escola, a fim de se obter determinadas mudanças nos alunos, para se alcançar determinados objetivos.

Sacristán (2000) ainda nos mostra que o currículo é uma práxis, expressão da função socializadora e cultural, antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens. Assim, o currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, entre os alunos que reagem frente a ele, aos professores que o modelam.

Percebemos que há na escola o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo o currículo real, que na prática incorpora temáticas, experiências sociais, indagações, que procura explicações e sentidos a tantas vivências dos alunos, professores, da dinâmica social (ARROYO, 2011).

De outro ponto de vista, conforme aponta Bernstein (*apud* Sacristán, 2013) o currículo é composto por tudo que ocupa o tempo escolar, dessa

forma, este é mais que matérias a ensinar e a aprender, pois as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, dentre outras questões, também permeiam o cotidiano escolar.

Moreira e Silva (2002) reiteram que o currículo está intimamente ligado às relações de poder, ideologias e à cultura, no qual o mesmo transmite visões sociais particulares e interessadas, sendo a definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, este produz identidades individuais e sociais particulares. Entretanto, a educação e o currículo não atuam apenas como correias transmissoras de uma cultura, pois apesar de o currículo ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, o resultado nem sempre será o intencionado, pois tal transmissão se dá em um contexto social de significação ativa dos materiais recebidos.

Sob essa perspectiva, Sacristán observa que,

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. [...] Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Nesse sentido, podemos inferir que o currículo escolhido e adotado por cada escola reflete uma escolha ideológica, uma seleção cultural e de valores daqueles que selecionaram as atividades e práticas que comporiam o currículo.

De acordo com Whitty (*apud* Sacristán, 2013), o currículo pode ser encarado como uma “invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dos grupos dominantes.

A importância fundamental da análise do currículo para a escola reside no fato de que, conforme aponta Sacristán (2013), este é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições escolares e governamentais

dizem que desenvolverão com os alunos, de forma que o currículo adotado revela assim os conhecimentos, saberes, habilidades, valores e comportamentos que estas instituições julgam adequados e valorosos para os alunos.

A construção e reconstrução dos currículos, de acordo com Saul e Silva (2012), têm sido caracterizadas por um conjunto de decisões que são tomadas dentro dos gabinetes das Secretarias de Educação, que decidem sobre as grades curriculares, as disciplinas, carga horárias, métodos e técnicas de ensino e também os procedimentos de avaliação. Essas “pedagogias oficiais” ou “propostas curriculares” chegam às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores. As escolas acabam por cumprir as decisões das políticas curriculares, que são reguladas por um estado avaliador que se utiliza de bônus, “ranqueamento” de escolas, controle rígido dos professores, a fim de que suas políticas sejam efetivadas.

Saul e Silva (2012) mostram a proposta de educação crítico-transformadora de Paulo Freire, na qual vemos a utopia da construção de uma escola pública popular e democrática com qualidade, se contrapondo à lógica autoritária de construção das políticas curriculares e defendendo a voz da escola e a participação dos pais, alunos, professores, na construção do currículo, que tenham também o direito de fazer escolhas e tomar decisões.

Arroyo (2012) aponta o crescimento da consciência política, que ao Estado e aos governos compete o dever de garantir maior tempo de formação escolar, articulando os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver e com a socialização. Seria inútil apenas oferecer mais tempo da mesma escola, mais um turno, e este significar mais do mesmo. Tal situação seria uma dose a mais, insuportável para os alunos.

Pesquisamos e analisamos quais são as atividades que compõem o currículo do tempo integral, na escola pesquisada, a forma como têm sido escolhidas tais atividades, as práticas pedagógicas que convergem (ou não) com o ideário de formação integral. Entretanto, como ficará evidenciado no estudo de caso, há diversos problemas em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, pois o currículo real (que está realmente sendo adotado na escola) não está em consonância com o currículo oficial, prescrito pela

SEE/MG e a proposta de Educação Integral, pois, ao contrário da proposta oficial, a escola pesquisada tem oferecido apenas uma dose de “mais do mesmo”.

Conforme a SEE/MG, no Manual Operacional de Educação Integral (2012), a escola poderá escolher três ou quatro macrocampos, dentro destes, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. O macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* é obrigatório para pelo menos uma atividade. Diante desse discurso, podemos inferir que a escolha das atividades que serão contempladas no currículo da Escola em Tempo integral é feita pelos gestores (diretores) das escolas. Há uma “liberdade limitada” para a formulação do currículo, as atividades e saberes são pré-definidos pelas legislações, MEC e SEE, que são tomados como importantes e necessários para a formação integral dos alunos.

Para o desenvolvimento das atividades de Educação Integral deve haver parcerias envolvendo a escola e as famílias, o poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõem o território. É de responsabilidade das escolas, gestores, professores a busca por parcerias com igrejas, clubes, centros esportivos, museus, bibliotecas, dentre outros espaços, de acordo com o interesse local, em consonância com o currículo adotado

## **2.5 Por um currículo dialógico**

No contexto social da escola na contemporaneidade, observamos a necessidade de um novo referencial de política curricular, que seja capaz de transformar o sistema educativo através de forças criadoras, de forma que o currículo e as práticas cotidianas na escola sejam capazes, juntamente com os saberes e vivências dos diversos atores educacionais e sociais, de oferecer aprendizagens realmente significativas para os alunos das escolas públicas no Brasil.

Para que se possa construir um currículo articulado com práticas pedagógicas que possam ser capazes de levar os educando a uma formação integral, é preciso, primeiramente, ao nosso entendimento, que os atores

sociais e sujeitos educacionais (alunos, professores, direção pedagógica, família, comunidade, dentre outros agentes) tenham a consciência da intencionalidade do PROETI, do conteúdo do projeto, processo pela qual é possível se construir um currículo para atingir tais objetivos.

Para tanto, faz-se necessária a conscientização de todos os sujeitos citados acima, do papel do projeto, da escola, da comunidade, da família, para se chegar a uma formação integral, através do tempo integral na escola. De acordo com Freire (1979), a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Freire (1979) afirma que a conscientização não pode existir fora da "práxis", sem o ato de ação-reflexão. A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização é um olhar mais crítico da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Não podemos conceber um projeto que tem, teoricamente, a finalidade de formar integralmente os alunos das escolas públicas brasileiras, como algo simplesmente imposto verticalmente, sem discussão, sem a consciência de seus agentes no que diz respeito aos seus objetivos e finalidades, sem participação, sem reflexão, em uma simples reprodução de leis e diretrizes que sequer passaram pelas mãos e olhares de todos os agentes envolvidos. A escolha do currículo não pode estar unicamente nas mãos das pessoas que detêm o poder e que irão impor aos outros suas decisões arbitrárias.

Freire (2011) nos mostra que existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Sobre tais premissas, colocamo-nos a refletir sobre nosso papel não apenas de denúncia do mundo, mas um compromisso e uma busca incessante pela transformação deste mundo, pela ação, pelo trabalho, pela luta em prol do mundo e de uma educação mais

humana, significativa e transformadora da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, Freire revela que

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...), pois pronunciando o mundo, os homens o transformam (...) (FREIRE, 2011, p.109).

Diante de tais premissas, Freire (2011) mostra que não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens, pois a verdadeira revolução é um ato criador, libertador, um ato de amor. Esse compromisso deve ser dialógico, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante, uma vez que sem diálogo, se não há comunicação, não há verdadeira educação. Então, a educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Assim, a escola não pode apenas entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um modelo de bom homem contido no programa cujo conteúdo “nós” mesmos organizamos, pois os projetos propostos de educação podem corresponder à sua visão de mundo, mas não necessariamente à do povo. Dessa forma, a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo uma “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles.

Arroyo (2011) aponta que as identidades e o trabalho, as experiências sociais dos professores e dos alunos estão ausentes nos currículos, pois estes geralmente ignoram os sujeitos sociais, os professores, os educandos como sujeitos de conhecimento, de cultura, de valores. Os currículos estão ausentes de experiências significativas. Tais ausências e ocultamentos estão marcadas por uma longa história em que os coletivos sociais são segregados. Assim, os currículos estão pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar, não quem fala.

As intenções de se aplicar princípios democráticos, em que haja o diálogo na construção de um projeto educacional ou de um projeto curricular escolar, conforme Rodríguez (2013) afirma, a fim de se obter maior

participação e integração dos professores, alunos e famílias, perpassa por questões políticas, ideológicas e culturais. O currículo está em permanente disputa por aqueles que querem legitimar sua visão de mundo e valores que serão privilegiados na construção do currículo. Dessa forma, as instituições escolares funcionam sem que haja um acordo entre seus membros. As escolhas são feitas verticalmente por aqueles que detêm o poder. Rodriguez (2013) nos traz questionamentos sobre a possibilidade de tornar o currículo um espaço de participação, em que haja uma democracia escolar. A necessidade do diálogo nos obriga a buscar soluções. As vozes dos alunos, professores e familiares precisam ser ouvidas, eles precisam ser consultados, serem convidados a discutir sobre o conteúdo do currículo, o estilo das aulas e as propostas metodológicas.

Urge que seja reconstruído não apenas os currículos, mas também que sejam reavaliados os projetos de escola, em que serão propostos os ideais e finalidades da escola. Guerra (2013) afirma que o projeto da escola é um projeto da comunidade e, dessa forma, cada um precisa contribuir com o que sua condição exige. Não se pode realizar um bom projeto de escola sem levar em conta o contexto no qual ele vai ser realizado. É necessário que os agentes desse projeto sejam aqueles que trabalharão nele e desfrutarão dele, a saber, a direção, os professores, alunos, famílias, funcionários e também os representantes do governo. Quando os interessados forem mais protagonistas do que realmente tem ocorrido nas escolas, será mais fácil que estejam envolvidos em sua atividade e esta lhes trará mais prazer e significado.

O papel educativo não pode ser atribuído unicamente à escola, este também é de responsabilidade da comunidade, da família, da cidade, é papel do mundo, da vida. Conforme Arendt (2009) afirma

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o nosso mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDR, 2009, p.247).

A Educação, a partir de Arendt, necessita ser vista como um ato de amor ao próximo, uma luta por um mundo renovado, mais humano, justo, igualitário, solidário, livre e consciente. Educar, assim, não pode estar restrito a apenas um local, nas mãos de apenas algumas pessoas que controlam e ditam o que é necessário e válido aprender e ser.

Sob essa perspectiva, podemos dizer também que o papel de escolha sobre o que se deve e se quer ser ensinado, aprendido, vivido nas escolas não pode estar unicamente nas mãos daqueles que comandam, deve haver participação da comunidade escolar, família, professores e principalmente os alunos. Esses sujeitos não podem ser silenciados, ocultados. Deve-se dar voz àquele silenciados historicamente, ouvir seus anseios, seus desejos, ideais educativos, considerando suas culturas, preceitos, suas vivências, para que em conjunto, de uma forma dialógica, se possa estabelecer um currículo comum e significativo para esses sujeitos, bem como uma educação que traga elementos essenciais para a vida dos mesmos, de forma a lhes proporcionar verdadeiramente uma Educação Integral.

### **CAPÍTULO 3 O PROETI NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA**

Neste capítulo, faço a apresentação da Escola Esperança, descrevo sua localização, espaço físico, material didático disponível, sua organização e funcionamento, bem como seu quadro de profissionais e discentes. Faço também descrição dos espaços sócio-educativos presentes no bairro em que a escola está localizada para maior compreensão do seu contexto e locais disponíveis para a “educação na cidade”, locais que possam receber os alunos e realizar atividades diversas.

#### **3.1. Caracterização da Escola: descrição do contexto escolar**

A Escola Esperança<sup>13</sup> está localizada no bairro Barreiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A escola foi fundada na década de 1970, conta hoje com mais de 2 mil alunos, uma centena de funcionários (professores, secretarias, auxiliares de serviços gerais, supervisão, direção, bibliotecário) funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite), recebendo alunos na faixa etária entre 06 a 22 anos, em média, para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1ª a 3ª série); modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e possui o PROETI (Projeto Escola em Tempo Integral), da qual tratarei especificamente.

A Escola Esperança atende a comunidade dos bairros Cardoso, Conjunto Flávio de Oliveira, Pongelupe, Novo Santa Cecília, Solar, Vila Corumbiara, Vila Pinho, Brasil Industrial e Santa Cruz.

Ao mencionarmos que a escola se localiza no Barreiro, vale lembrar que o Barreiro é uma região de Belo Horizonte, e não apenas um bairro, de forma que este é composto por 5 sub-regiões, com cerca de 80 bairros e vilas, divididos em unidades de planejamento, conforme sua localização geográfica. Segundo o censo de 2010 do IBGE, informado pela Prefeitura de Belo Horizonte (s.d), o Barreiro possui 283.544 habitantes.

---

<sup>13</sup> Nome fictício que escolhemos para escola com o intuito de manter o anonimato dos atores da pesquisa.

O Barreiro, de acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (s.d), tem como limites a Serra do Curral, ao sul; o Anel Rodoviário, a leste; o município de Contagem, a oeste e ao norte, os bairros da região Oeste, próximos à sede da *Siderúrgica V & M do Brasil* (a partir do ano de 2014 passou a se chamar Vallourec), que atua na produção de tubos de aço sem costura e atende os mercados interno e externo nos setores de energia, petrolífero, industrial, construção civil e automotivo. A presença de tal siderúrgica na região do Barreiro possui grande relevância, no sentido econômico, representando ganhos para a região e devido ao grande número de habitantes do Barreiro que são empregados na mesma.

A região do Barreiro, de acordo ainda com a Prefeitura de Belo Horizonte (s.d), conta com diversas escolas públicas e privadas, faculdades, hospitais, postos de saúde, rede bancária, shoppings, supermercados, bares, restaurantes, industriais (grande pólo industrial) e grandes redes de lojas estão presentes nas principais ruas e avenidas, onde se concentram um variado comércio, como as avenidas Sinfrônio Brochado, Olinto Meireles, Afonso Vaz de Melo e a Rua Visconde de Ibituruna, com as suas transversais. Conforme dados oficiais do município de Belo Horizonte, o Barreiro é uma região industrial, com população predominantemente operária. A Companhia Siderúrgica Mannesmann, o Distrito Industrial do Jatobá, as novas áreas industriais do bairro Olhos D'água e a proximidade com a Cidade Industrial, em Contagem, foram os grandes responsáveis pelo seu estágio atual de desenvolvimento. Esses fatores favoreceram também uma intensa diversificação comercial e de serviços, proporcionando-lhe aspecto e independência de cidade.

No que diz respeito às áreas de lazer, centro culturais e esportivos, assim como os parques ecológicos, há uma enorme variedade, de acesso liberado à comunidade e gratuitos. A prefeitura de Belo Horizonte (s.d) afirma que a

Arte e lazer são as principais marcas dos três centros culturais localizados na região do Barreiro. Há mais de dois anos, diversas atividades são realizadas em prol da aproximação da comunidade com o mundo cultural. Oficinas, teatros, exposições de obras ligadas a diferentes formas de arte têm mobilizado os talentos locais a

expressar e interagir através de variadas expressões artísticas (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, s.d).

Os locais são freqüentados pelos moradores do bairro e por regiões vizinhas. Conforme a Prefeitura de Belo Horizonte (s.d), no Barreiro há o Centro Cultural Lindéia/Regina; Centro Cultural Vila Santa Rita; Centro Cultural Urucuia. O Barreiro dispõe também dos centros esportivos: Centro Esportivo Milionários; Centro Esportivo Vale do Jatobá; Centro Esportivo José Calegário de Cristo; Quadra Poliesportiva Lindéia; Campo Bonsucesso.

A região conta ainda com os seguintes parques: Parque Roberto Burle Marx-Parque das Águas; Parque Carlos Faria de Tavares-Parque Ecológico da Vila Pinho; Parque Ecológico Padre Alfredo Sabetta; Parque Estadual da Serra do Rola Moça. Há ainda no Barreiro a estátua do Cristo Redentor (11,80 metros de altura), construída em 1956, no alto do bairro Milionários, sendo esta tombada como Patrimônio Histórico. Com área e localização privilegiada, a Praça do Cristo é palco de grandes eventos culturais e religiosos.

O Barreiro é uma região em Belo Horizonte, e não apenas um bairro, mas como apresentamos acima, essa região possui vários espaços sócio-educativos, locais ricos para se trabalhar ecologia, esporte e jogos, estudos literários, preservação ambiental e patrimonial, artes diversas, além da própria rua como espaço educativo, dentre tantas outras possibilidades. Vemos, assim, que o bairro Barreiro possui um enorme potencial pedagógico que pode ser explorado. O bairro, a cidade e o mundo precisam ser explorados, descortinados, precisam estar presentes no aprendizado escolar.

### ***3.1.1 Espaço físico da escola e equipamentos/recursos didáticos disponíveis***

No que tange ao espaço físico e recursos pedagógicos materiais, a escola conta com 03 prédios, sendo o prédio principal o que abriga as salas de aula regulares (11 salas); o segundo prédio conta com 6 salas de aula, contudo somente algumas são utilizadas; o terceiro prédio conta com 4 salas de aula, na qual há aulas regulares e há uma sala específica utilizada pelos alunos e professores do PROETI.

**Figura 1- Prédios da escola (prédio 1)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 2- Prédios da escola (prédio 2)**



Fote: fotos do autor

**Figura 3- Prédios da escola (prédio 3)**



Fote: fotos do autor

As salas de aula, como em diversas escolas públicas, estão com todas as suas paredes completamente pichadas. As carteiras, apesar de algumas estarem também pichadas, aparentam ser novas, em bom estado de conservação.

**Figura 4- Sala de aula turma regular**



Fonte: fotos do autor

**Figura 5- Sala de aula turma PROETI**



Fonte: fotos do autor

**Figura 6- Sala de aula turma PROETI (outro ângulo)**



Fonte: fotos do autor

A escola conta com amplo espaço de convívio, pátio extenso, árvores, banquinhos, locais onde os alunos conversam, brincam, correm, mas, no período em que estive na escola, somente uma vez o professor de Educação Física utilizou um espaço com vários banquinhos para os alunos jogarem xadrez. Geralmente, os professores preferem as salas de aula, locais onde terão maior controle sobre a “disciplina” dos alunos.

**Figura 7- Espaço de convívio 1**



Fonte: fotos do autor

**Figura 8- Espaço de convívio 2**

Fonte: fotos do autor

Em relação aos espaços destinados aos esportes, há duas quadras para prática de esportes, em que uma é coberta, possui as traves (gols), cesta de basquete e demarcação pintada no chão; a outra quadra é apenas um “quadrado cercado” por grades, mas que é utilizado nas aulas de Educação Física. Há também três mesas de pingue-pongue fixas.

**Figura 9- Quadra Coberta Poliesportiva**

Fonte: fotos do autor

**Figura 10- Mesas fixas de pingue-pongue**

Fonte: fotos do autor

**Figura 11- “Quadra” sem demarcações e traves/cestas**

Fonte: fotos do autor

A escola possui um laboratório de informática com cerca de 30 computadores modernos com acesso à internet (contudo, nem sempre está disponível o uso da internet); nesta sala também há projetor multimídia, equipamento de som e computador para uso do professor. Há outra sala, sala de multimeios, que geralmente é utilizada para exibição de filmes e documentários, com cerca de 50 lugares/cadeiras, que também conta com projetor multimídia e telão para projeção, DVD, equipamento de som, televisão.

**Figura 12- Laboratório de Informática (fundo)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 13- Laboratório de informática (frente)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 14- Sala de Multimeios (fundo)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 15- Sala de Multimeios (frente)**

Fonte: fotos do autor

Há uma brinquedoteca, que possui 03 televisões pequenas, várias mesas agrupadas, tablado de EVA com letras do alfabeto e numerais, nos armários é citado os seguintes brinquedos: jogo da velha, ábaco, tangram, resta 1, mosaico, corrida de menos, torre inteligente, lig 4, relógio, retire argola, pião, jogo da multiplicação, dama e ludo, torremoto, jogo de argolas, lego (de vários tamanhos).

**Figura 16: Brinquedoteca (ângulo 1)**

Fonte: fotos do autor

**Figura 17: Brinquedoteca (ângulo 2)**

Fonte: fotos do autor

A biblioteca da escola possui 3 ambientes, conta com grande acervo, dentre livros didáticos e literários, jornais, revistas (a escola tem assinatura de diversas revistas pedagógico-científicas de várias áreas), dicionários diversos, mapas, várias mesas de estudo e leitura, cerca de 10 computadores para pesquisa.

**Figura 18- Biblioteca (ângulo 1)**

Fonte: fotos do autor

**Figura 19- Biblioteca (periódicos)**

Fonte: fotos do autor

**Figura 20- Biblioteca (computadores para pesquisas)**

Fonte: fotos do autor

O laboratório de Ciências/Biologia e Química possui várias mesas para estudos em grupo, 5 microscópios, esqueleto humano (réplica), diversos animais empalhados e em vidros com formol, partes do corpo humano em resina/gesso, dentre outros diversos materiais de laboratório. Este laboratório é utilizado somente para as aulas de Ciências/Biologia do turno regular.

**Figura 21: Laboratório de Ciências**

Fonte: fotos do autor

**Figura 22: Laboratório de Ciências (Microscópios)**

Fonte: fotos do autor

A escola possui um auditório amplo, com palco, cortinas, telão para projeção, 132 assentos. Entretanto, na porta do auditório há uma placa especificando para quais finalidades o auditório pode ser utilizado e quem poderá fazer uso do mesmo. A placa traz a seguinte frase:

Não será permitido o uso do auditório para: exibir filmes; ministrar aulas; reunião de alunos; reunião ou evento da comunidade. Obs.: É expressamente proibida a entrada de pessoa portando mochilas, alimento e/ou qualquer tipo de goma de mascar. O uso do auditório será exclusivo para reuniões administrativas e pedagógicas, palestras, encontros e cursos de professores, direção, coordenação e grupo gestor (placa afixada na porta do auditório).

Ao ler tal placa, imediatamente questionamos à vice-direção sobre a apropriação do espaço, e esta me respondeu que “há outros espaços na escola, como a sala de vídeo ou de informática, então o auditório só poderia ser utilizado para a finalidade mencionada na placa”.

**Figura 23: Auditório (frente)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 24: Auditório (fundo)**



Fonte: fotos do autor

Creio ser importante observar novamente que a sala de multimeios, sala de informática, laboratório, auditório e brinquedoteca são ambientes trancados, os quais são abertos e utilizados somente com a presença do professor. Com isso, tais salas são “preservadas”, não possuem pichações e são limpas, além dos equipamentos conservados (além de “impedir” o possível roubo de equipamentos e materiais). Mas ao mesmo tempo em que preserva tais

espaços e equipamentos, impede-se o uso, apropriação pelos alunos. Alguns espaços raramente são utilizados como, por exemplo, a brinquedoteca, que possui inúmeros jogos que poderiam ser utilizados no PROETI, mas os professores se limitam apenas ao xadrez e ao pingue-pongue.

Nos fundos da escola há um enorme espaço reservado para horta, porém somente cerca de 4 m<sup>2</sup> estão cultivados, com couve, cebolinha, tomate. Em locais dispersos há um mamoeiro e uma parreira. Essa horta é cultivada pelos alunos do turno regular. Até o presente momento, os alunos do PROETI não fizeram nenhum trabalho na horta da escola.

**Figura 25: Horta (vista total)**



Fonte: fotos do autor

**Figura 26: Horta (área cultivada- couve, tomate, cebolinha)**



Fonte: fotos do autor

Em relação aos materiais pedagógicos disponíveis, há materiais de papelaria (tintas, pincéis, lápis, folhas, colas, papel emborrachado, tecido TNT, pastas, dentre outros) disponíveis no almoxarifado para serem utilizados, porém apenas a professora de Português do PROETI pede alguns destes materiais, esporadicamente, pois utiliza com maior frequência as folhas de exercícios.

**Figura 27- Material de papelaria**



Fonte: fotos do autor

Na sala de almoxarifado estão guardados também instrumentos musicais, amontoados, alguns ainda lacrados, outros estão abertos, mas não aparentam terem sido usados ainda, já outros tem aspecto de pouco uso. Encontrei instrumentos de sopro: 2 flautas transversais, aproximadamente 20 flautas doce, 2 trompetes, 2 trombones, 2 saxofones, 4 clarinetes; instrumentos de percussão: pandeiro, atabaque, caixa clara, bumbo, tamborim, com suas respectivas baquetas, xique-xique, chocalho. Tive conhecimento de tais instrumentos em entrevista com o antigo coordenador do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”. Esses instrumentos foram comprados em parceria com o Instituto Unibanco no “Projeto Jovem de Futuro”, desenvolvido na escola cerca de 8 anos atrás, mas quando ele terminou, em 2008, não havia mais professor para lecionar música na escola, os investimentos públicos foram enxugados e não previam aulas de música, então os instrumentos foram guardados e nunca mais utilizados.

**Figura 28: Instrumentos musicais 1**

Fonte: fotos do autor

**Figura 29: Instrumentos Musicais 2**

Fonte: fotos do autor

**Figura 30: Instrumentos Musicais 3**

Fonte: fotos do autor

**Figura 31: Instrumentos Musicais 4**

Fonte: fotos do autor

**Figura 32: Instrumentos Musicais 5**

Fonte: fotos do autor

**Figura 33: Instrumentos Musicais 6**

Fonte: fotos do autor

Já os materiais esportivos do PROETI são separados dos materiais do turno regular, em uma sala, guardados em um armário, em que pude constatar que há: 3 bolas de vôlei, rede de vôlei, 20 bolas de basquete, 3 bolas de futebol, raquetes e bolinhas de pingue-pongue, raquetes de bad-minton, cordas para pular, bambolês, colchonetes. Esses materiais raramente foram utilizados, alguns ainda estão embalados e alguns são novos, nunca foram utilizados. Na sessão em que trato sobre as aulas observadas e sessão das entrevistas, é relatado pelos alunos que os professores de Educação Física afirmam que não há bolas para uso do projeto, por isso é liberado somente as raquetes e bolinhas de pingue-pongue e jogo de xadrez.

**Figura 34: Material Esportivo**



Fonte: fotos do autor

Na biblioteca há vários armários com diversos jogos pedagógicos, matemáticos (adição, subtração, divisão, multiplicação, metades, figuras geométricas), xadrez, dama, jogo da memória, divisão silábica, frases, ábacos, dentre outros. Esses materiais são geralmente utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I, porém, há casos de alunos com dificuldades de aprendizagem que, apesar de estarem no 6º ano, ainda não sabem ler, portanto tais jogos poderiam ser utilizados como recurso pedagógico auxiliar no PROETI.

No projeto que havia anteriormente na escola, no qual poderia contratar oficinairos de diversas áreas, ocorreram oficinas de grafite e as obras de

alunos e grafiteiros estão espalhadas por várias paredes e muros da escola. Alguns alunos e professores relatam que gostariam muito que voltasse a ter oficinas de grafite na escola, pois além do aprendizado, embeleza a escola.

**Figura 35: Paredes grafitadas da escola 1**



Fonte: fotos do autor

**Figura 36: Paredes grafitadas da escola 2**



Fonte: fotos do autor

**Figura 37: Paredes grafitadas da escola 3**



Fonte: fotos do autor

Vale relatar o ocorrido ao visitar as salas de informática, brinquedoteca, sala de multimeios e auditório; a vice-direção me entregou as chaves dos referidos locais e disse que eu mesma poderia ir lá para visitar. Ao chegar nestas salas, noto que todas elas possuem duas portas, uma após a outra, com 4 fechaduras (tetra-chave), com enorme dificuldade para conseguir distinguir as chaves de cada porta e conseguir abri-las, uma aluna que estava próxima a mim, espontaneamente, diz o seguinte

Esta escola mais parece uma prisão. Não sei para quê tanta porta e fechadura! Dizem que é para proteger os equipamentos, de roubo, mas acaba que parece que estão tentando proteger as coisas de nós alunos. E olha esse arame no muro, a altura dele. Realmente parece uma prisão. Por isso to doida para sair daqui (aluna do turno regular vespertino).

Os alunos só podem usar esses espaços com acompanhamento de um professor, em horário de aula; o restante do tempo, estas salas estão sempre trancadas. No caso dos professores e dos alunos do PROETI, dentre todos estes espaços citados, apenas as quadras, mesas fixas de pingue-pongue, sala de aula do projeto, sala de multimeios e sala de informática são utilizados. No que se refere aos materiais didáticos utilizados, limitam-se ao quadro/lousa, folhas impressas com exercícios, leitura de livros (escolhido pela professora), computadores, alguns jogos (xadrez, dama, futebol de dedo, pega varetas), projetor utilizado para passar somente filmes esporadicamente, bolas de vôlei,

futebol e basquete (mas raramente utilizadas). Vemos, assim, que, no caso desta escola, há uma variedade de espaços, materiais didáticos, equipamentos, mas muitos não são utilizados pelos professores e alunos do projeto. Segundo relata a vice-diretora, ao lhe questionar informalmente em conversa, quais eram os locais e materiais mais utilizados pelos professores, e por que outros não eram utilizados, ela diz que: “os professores não utilizam estes espaços e materiais porque não querem, estão acomodados, lhes faltam criatividade e vontade de inovar nas aulas”.

O MEC<sup>14</sup> (s.d) e a SEE/MG (2014) recomendam que as escolas devam adaptar os espaços na escola, desocupar “espaços-mortos”, aproveitar a biblioteca, o pátio, salas de leitura; e podem ser usados, através de parcerias, espaços na comunidade, como sala paroquial, espaço dos escoteiros, praças, museus, parques, cinemas, teatros, clubes e outros lugares que são possíveis de se realizar atividades com os alunos, compondo assim o território educativo da comunidade escolar.

Nesse sentido, para além dos espaços existentes na escola, conforme orientam o MEC e SEE/MG, outros espaços “extra-muros da escola” devem ser utilizados. Vemos aí a concepção de “cidade educadora”, na qual a cidade e seus diversos ambientes têm potencial educativo que deve ser explorado, não ficando a educação assim restrita à sala de aula convencional e ao “cuspe e giz”.

A Escola Esperança possui excelente infra-estrutura, equipamentos, materiais diversos que podem ser utilizados no PROETI, porém o que vimos foi apenas rara utilização da sala de informática, sala de multimeios para exibir filmes, uso de uma quadra e das mesas fixas de pingue-pongue. Mas afinal, com tantos recursos na própria escola, por que fadar as aulas à rotina da sala de aula convencional? Por que não explorar o que a escola possui e para além dos muros da escola? Qual o sentido de apenas se preservar materiais e equipamentos, visto que estes foram comprados para a utilização, então por que não se apropriar deles? Obtemos respostas a tais questionamentos (que nos indignaram) nas entrevistas e grupo focal, que serão tratados em sessões posteriores desta dissertação.

---

<sup>14</sup>In: Programa Mais Educação: Passo as Passo.

### 3.2 O Projeto Educativo da Escola Esperança

A escola, como um espaço extremamente diversificado, é permeada por igualdades e diferenças, enorme diversidade cultural, de anseios, comportamentos e experiências, é local dos encontros e desencontros, dos conflitos, do diálogo, do aprender, do ensinar, do transformar, do conhecer, de construções e desconstruções, lugar do criar, desvendar, do fazer, do ser, do viver.

No Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) da Escola Esperança, a escola é vista como um “ambiente gerador de mudanças em toda comunidade escolar, estando a mesma comprometida com a construção de sua identidade específica (...)”. Assim a finalidade da escola é

[...] a formação de alunos mais críticos, reflexivos, conscientes dos valores morais e éticos. Visa exercitar um aprendizado rico em atividades necessárias à qualidade de vida humana, através da responsabilidade de todos, buscando construir um mundo menos agressivo e violento (PDPI, 2008, p.6).

No Regimento Escolar, em seu *Capítulo III*, intitulado *Dos Objetivos Específicos da Escola* é revelado que educação é pretendida e oferecida pela escola. Vale listar tais objetivos a fim de se comparar a teoria com a prática cotidiana desta escola. A escola tem como objetivo específico:

- I- Orientar o aluno na compreensão dos valores de uma sociedade cristã<sup>15</sup> e democrática, para saber ser livre, dirigindo seu comportamento, dentro dos princípios éticos traçados para essa sociedade;
- II- Preparar o aluno quanto aos valores intelectuais, análise crítica, pesquisa contínua, tornando-o cidadão capaz de enfrentar os novos desafios de uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico, científico e político.
- III- Manter um ambiente rico em experiências e uma orientação sadia, que possibilitem ao aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades e modificações comportamentais, proporcionando-lhe oportunidades de descobrir-se e valorizar-se dentro da comunidade como elemento produtivo.
- IV- Promover o desenvolvimento de interesses e aptidões, proporcionando o aperfeiçoamento do aluno ao mundo do trabalho.
- V- Proporcionar ao aluno atividades educacionais integradas, contínuas e progressivas que possibilitem o desenvolvimento de suas

---

<sup>15</sup> Visto que a educação pública deve ser laica é revelada uma incoerência entre o Plano de Desenvolvimento Pedagógico da Escola e a Constituição de 1988.

potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais.

VI- Assegurar aos alunos carentes, condições de eficiência escolar, promovendo-os em relação às suas necessidades mais urgentes, com recursos adquiridos através de participação dos órgãos estaduais competentes, bolsa escola, C.I.E.E e comunidade (Associação de Pais e Mestres).

VII- Fortalecimento dos vínculos de família e de tolerância em que se assenta a vida social. (REGIMENTO ESCOLAR, s.d, p.9-10)

No Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) são estabelecidos outros objetivos gerais e específicos da escola, revelando seu papel pedagógico, social, para formação para o mundo do trabalho, para formação humana. Têm-se como objetivos gerais

(...) propiciar ao aluno instrumentos que favoreçam o autoconhecimento e o entendimento do mundo que o rodeia, capacitando-o para compreender as atitudes alheias, respeitando o outro e se permitindo ser agente no processo de formação do futuro, edificando sua qualidade de vida (PDPI, 2008, p.7-8).

Vale novamente listar os objetivos específicos da escola, visto que alguns deles não foram listados no Regimento Escolar. Os objetivos específicos são:

- I- Conscientizar o corpo docente e discente da importância da participação e atuação da comunidade na escola;
- II- Proporcionar momentos de reflexão sobre a importância da paz no ambiente escolar;
- III- Educar o aluno para o mundo do trabalho e prática social;
- IV- Incentivar a produção em suas realidades mais profundas;
- V- Desenvolver a percepção e a imaginação;
- VI- Instigar a autonomia e a organização sem levar ao individualismo;
- VII- Proporcionar através da expressão do sentimento o conhecimento dos anseios humanos.
- VIII- Incorporar ao cotidiano escolar a arte, possibilitando ao educando o desenvolver de sua consciência e identidade cultural;
- IX- Possibilitar através da sensibilidade perante a obra de arte e o fazer artístico, a convivência e a transmissão do amor mútuo;
- X- Refletir sobre a paz que é o objetivo maior nas conquistas humanas;
- XI- Transmitir informações básicas para todos os participantes, possibilitando-lhes a aquisição de múltiplos conhecimentos;
- XII- Despertar uma nova visão do mundo através do envolvimento comunitário;
- XIII- Desenvolver a criatividade para resolver os problemas existentes na escola e na comunidade;
- XIV- Proporcionar experiências que garantam a formação de bons cidadãos participantes e ativos na sociedade;

XV- Estimular nos participantes a prática do companheirismo e ajuda mútua. (PDPI, 2008, p.7-8)

Diante dos objetivos explicitados, a escola expõe, ainda no PDPI, que é imperativo traçar uma linha filosófica que humanize o homem e forme um cidadão munido de grandes ideias. Assim, faz-se necessário abrir espaço para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, no qual a escola define que, para isso acontecer, deve ser implementado o modelo construtivista de educação. Torna-se imperativo também “oferecer ao aluno um atendimento diferenciado, proporcionando a ele uma escola inclusiva com atividades diversificadas, eventos culturais, cursos profissionalizantes, espaços e recursos adequados ao seu atendimento...” (PDPI, 2008, p.13). A prática pedagógica

[...] caminhará firme na elaboração de um planejamento coletivo e significativo. Contextualizado com a vida dos alunos, interdisciplinando as áreas do conhecimento e pautado no marco doutrinal da escola. O currículo e conteúdos deverão ser enriquecidos com cursos, oficinas, feiras, concursos, respeitando o tempo de aprendizagem, as diversidades, assegurando a formação integral do aluno (PDPI, 2008, p.13-14).

Diante desse recorte, podemos inferir que a escola, segundo seu projeto educativo, compreende a importância de um currículo diversificado, permeado por atividades e práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral dos alunos. Contudo, sabemos que, para tanto, diversos fatores devem ser levados em consideração, como por exemplo, os recursos financeiros, profissionais qualificados e especializados, gestão escolar que promova ações no sentido a estimular os professores, comunidade escolar e equipe pedagógica a compartilharem e atuarem em conjunto para uma efetiva formação humana integral, que contemple todas as dimensões da formação humana: aspecto intelectual, físico, artístico e cultural, cuidados com a saúde, formação de hábitos, valores, técnico-científico, preparação para o mundo do trabalho, dentre outros aspectos.

A fim de promover a efetiva aprendizagem dos alunos na escola, para além das atividades curriculares, foram implementados diversos projetos, ações e atividades na escola pesquisada, os quais envolviam alunos, professores, funcionários e comunidade em geral, tendo em vista a melhoria do

processo educativo e reduzir/sanar alguns dos problemas enfrentados pela comunidade escolar.

### 3.3. Projetos para o Tempo Integral: em busca da Educação Integral?

Neste momento, traçaremos um sintético panorama de como, em sua história recente, a Escola Esperança vem desenvolvendo (descontinuamente) projetos que envolvem a tentativa de construção de novos tempos e espaços para reduzir/sanar alguns dos problemas enfrentados pela comunidade escolar. Faremos uma breve explanação de tais projetos<sup>16</sup> no intuito de compreender os processos e experiências com projetos que a escola possui ou já sediou.

- I- *Projeto Jovem de Futuro*: projeto desenvolvido com alunos do Ensino Médio, com duração de três anos, de 2007 a 2010, em uma parceria entre o Instituto Unibanco e escolas públicas de Ensino Médio. Esse projeto objetivava contribuir para o aumento da qualidade do atendimento educacional oferecido pelas escolas, apoiando técnica e financeiramente o processo de concepção, implantação, monitoramento e avaliação de um Planejamento Estratégico de Qualidade Total, voltado para melhoria do desempenho dos seus alunos. Nesse projeto havia aulas de acompanhamento pedagógico, oficinas de artes, pintura, grafite, esportes, música (percussão, instrumentos de sopro, canto), danças, teatro, artesanato. Tais oficinas eram ministradas poricineiros da comunidade e não por professores.
- II- *Aluno de Tempo Integral*: este é um subprojeto da “Escola Viva, Comunidade Ativa”, iniciou em 2003 e terminou em 2008. Contava com seis turmas, nas quais os alunos eram atendidos no contraturno com atividades que visavam o desenvolvimento de suas habilidades, competências, ampliando seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, através da extensão do seu tempo de atendimento na escola. Nesse projeto ainda

---

<sup>16</sup> Informações obtidas no Regimento Escolar, 2008, p.80-83.

eram trabalhadas as mesmas oficinas já citadas do projeto “Jovem de Futuro”.

- III- *Projeto Abrindo Espaço*: este projeto investiu na qualidade da interação escola-comunidade, orientada por uma visão afirmativa da juventude e uma concepção de escola aberta e integrada com a comunidade para ampliar as oportunidades de novas experiências nos finais de semana. O projeto terminou no ano de 2008. Ele ofereceu oficinas e aulas de: espanhol, dança do ventre, dança de rua, grafite, percussão, axé, teatro, pintura, informática, artesanato em gesso, dentre outras.
- IV- *PROERD*- Programa Educacional de Resistência às Drogas: projeto em parceria com a Polícia Militar, que ocorre periodicamente na escola, tem o objetivo de realizar um trabalho de prevenção, com apoio de pais e comunidade, alunos e professores. Ao final do curso, os alunos recebem diplomas e prestam juramento, comprometendo-se a ficar longe das drogas e violência. O PROERD é um projeto que ocorria esporadicamente na escola, porém, em 2013, foi encerrado na escola.
- V- *Programa Fica Vivo* - tem por objetivo<sup>17</sup> controlar e prevenir a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais, melhorando a qualidade de vida da população. O programa faz acompanhamento especializado e oferece oficinas voltadas para o esporte, para arte e cultura para jovens de 12 a 24 anos em situação de risco social. Esse projeto ocorreu na escola durante o ano letivo de 2011 somente.
- VI- *PROETI* - Projeto Educação em Tempo Integral<sup>18</sup>: visa ampliar as oportunidades educacionais dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola.

---

<sup>17</sup>Informações obtidas no site da Secretaria de Estado de Defesa Social que promove o Programa Fica Vivo, visto que o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional afirma que a escola possuiu o projeto mas não traz as definições do mesmo.

<sup>18</sup> Informações obtidas no Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral, 2014.

Espera-se com a ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais. Esse projeto iniciou-se no ano de 2008 e teve seu término em 2014<sup>19</sup>.

O ex-coordenador dos projetos na Escola Esperança hoje atua como vice-diretor do turno da noite e também leciona como professor de História. O mesmo concedeu uma entrevista, na qual relatou como funcionavam esses projetos citados acima e sua visão do projeto que hoje está sendo implementado na escola, o PROETI.

O ex-coordenador relata que os projetos iniciaram na escola a partir do ano de 2003, quando o governo criou o programa *Escola Viva, Comunidade Ativa*, na qual tinha um cargo específico para coordenação do Tempo Integral. Esse projeto possuía turmas no turno da manhã e da tarde, ou seja, atendia o Ensino Fundamental I e II, bem como o Ensino Médio, tinha cerca de 3 turmas em cada turno, com média de 40 alunos por turma. No que se refere às disciplinas que compunham o currículo do tempo integral ele relata que

[...] e não tinha só professor de Português, Matemática e Educação Física não. A gente tinha oficinas, tinha professor de artes que trabalhava dança, música, teatro, artesanato, trabalhava com argila, tinha professor de esportes e não de Educação Física (...) aula de capoeira, acompanhamento pedagógico, nós tínhamos carajucá, que é uma arte marcial que mistura vários estilos. Um professor da Polícia Civil que dava aula aqui pra eles. Tinha todos os atrativos, fora os convênios que a gente fazia com clube pra levar eles, isso pode ser feito ainda. Tínhamos grafite! Pra você ter ideia, nós conseguimos grafitar a escola toda com Projeto Escola em Tempo Integral, então isso era um forte atrativo pra eles. Aí você vê a diferença como era o projeto antes e como é o projeto hoje. Então se vê que não há interesse por parte do poder público em fundamentar isso... Mas os professores têm que comprar essa ideia também, tem que convencer, pressionar o poder público de que é importante sim, é valioso pra essa comunidade, pra esses meninos que tem tempo a mais dentro da escola. (Ex-coordenador dos projetos em tempo integral na escola)

Essas inúmeras atividades eram ministradas por vários oficinairos, como o caso de toda parte artística, grafite, música e lutas, e no caso de Português,

---

<sup>19</sup> Com a eleição do governo do grupo político opositor àquele que estava desenvolvendo o PROETI, houve a suspensão da ampliação da jornada nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, que perdurou até o encerramento desta pesquisa, ou seja, até o início de Maio de 2015.

Matemática, esportes e acompanhamento pedagógico, as aulas eram ministradas por professores habilitados, graduados.

O projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa* nesta escola iniciou-se no ano de 2003 e terminou no ano de 2008, quando, segundo relato do ex-coordenador,

[...] o governo gradativamente acabou com a coordenação, foi reduzindo os recursos, os investimentos, já não poderia mais contratar oficinairos, foi definhando o projeto. Hoje o projeto que nós temos aqui é apenas uma caricatura de um projeto. A gente não pode chamar esse de hoje de Escola de Tempo integral, sem suporte, sem diversificar o que é dado à tarde em relação ao período da manhã, os professores não entenderam ainda o que é o projeto, qual a importância e o significado disso. (Ex-coordenador dos projetos em tempo integral na escola)

Após o término da entrevista, o ex-coordenador me levou até as salas onde estão guardados os instrumentos musicais que foram comprados com verba de um projeto que a escola tinha anteriormente em parceria com o Instituto Unibanco, e também na sala onde estão guardados os portfólios dos alunos dos projetos anteriores, com desenhos, pinturas, atividades, mostrou também materiais de pintura que sobraram do projeto anterior e que não são mais utilizados<sup>20</sup>. Ele comenta que para além do desperdício que é ter materiais e não utilizá-los, é um “verdadeiro crime na educação”, como o caso de vários instrumentos musicais que ainda estão lacrados e outros que pouco ou nunca foram usados e estão estocados.

Ao citar os projetos que já ocorreram na Escola Esperança, buscamos evidenciar as inúmeras atividades, currículo mais diversificado e significativo, os recursos materiais e humanos (professores, oficinairos, coordenador) número maior de alunos que os projetos atendiam, para que se possa ter parâmetro de comparação do que fora oferecido no passado pela escola e o que está ocorrendo na prática no atual Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI).

---

<sup>20</sup> As fotos dos espaços, equipamentos e recursos pedagógicos que a escola dispõe, conforme apresentado na sessão 4.1.1, mostram materiais que foram comprados no ano de 2008 e ainda não foram utilizados, até o presente momento.

O ex-cordenador dos projetos da escola e o professor de Educação Física 1 falam com certo saudosismo dos projetos anteriores<sup>21</sup>. A escola possui boa experiência anterior com projetos de tempo integral com atividades diversificadas, por que, então, oferecer “mais do mesmo”?

Ao deparar com essa situação, nos questionamos o que seria possível fazer para que ocorram transformações no currículo, práticas pedagógicas, tipos de profissionais que podem ser contratados, uso dos materiais, espaços e equipamentos que a escola possui, dentre outras questões, para que o projeto faça sentido, as aprendizagens sejam significativas e convergentes com o ideário de Educação Integral, não só o proposto pelos órgãos oficiais, mas também dos sujeitos envolvidos.

#### **3.4 O Projeto Escola em Tempo Integral: um estudo de caso em uma escola estadual de Belo Horizonte**

O PROETI na Escola Esperança foi implementado a partir do ano de 2008, funcionando no período vespertino para alunos matriculados regularmente no período da manhã. Tal projeto atende alunos do 6º e 9º ano somente<sup>22</sup>. Entretanto, durante o período da pesquisa, não houve frequência/presença dos alunos do 9º ano, apesar de estarem matriculados. Há casos de alunos que freqüentam o projeto, mas estes não estão regularmente matriculados no mesmo. Dentre os alunos do 6º ano matriculados, a frequência oscila conforme o dia da semana e até mesmo em relação às atividades /aulas do dia.

O Projeto conta atualmente com a seguinte equipe: direção e vice-direção da escola, supervisão pedagógica, 01 professor de Matemática, 01 professora de Português, 02 professores de Educação Física.

A matriz curricular para o PROETI prevê que haja aulas de linguagem, linguagem Matemática, Educação Física, Arte, Formação de Hábitos. Em cada uma dessas disciplinas, há uma subdivisão com as áreas curriculares

---

<sup>21</sup> Tais falas foram diversas vezes repetidas nas entrevistas individuais, no grupo focal e também em conversas informais após as aulas.

<sup>22</sup> segundo a lista de alunos matriculados no projeto, possui 15 alunos do 6º ano (sendo 9 meninos e 6 meninas) e 10 alunos do 9º ano (sendo 7 meninos e 3 meninas)

disciplinares, ou seja, subdivisões da disciplina, com áreas que devem ser tratadas, com carga horária específica para cada qual. Contudo, não há um professor específico para arte e para formação de hábitos na escola. Os professores e direção da escola afirmam que tais disciplinas são oferecidas no decorrer do cotidiano pelos professores de Português, Matemática e Educação Física. Assim, a carga horária reservada às disciplinas Arte e Formação de Hábitos é redistribuída aos professores de Português, Matemática e Educação Física.

Entretanto, não fica definido e delimitado quem deverá tratar sobre cada um dos temas, assim seria então um dever dos três professores trabalharem também com tais temáticas, para além das temáticas de sua área de formação. Cada aula possui a duração de 50 minutos. A carga horária semanal<sup>23</sup> prevista para cada disciplina é a seguinte:

**Tabela 1- Matriz Curricular para o ano de 2014**

<b>Matriz Curricular para o ano de 2014</b>		
Componente Curricular	Áreas Curriculares Disciplinares	Carga Horária Semanal
Linguagem	Alfabetização e Letramento	05
	Leitura	02
	Redação	01
Linguagem Matemática	Experiências Matemáticas	03
	Jogos e Desafios Matemáticos	03
	Estudo Monitorado	04
Educação Física	Jogos e Atividades Esportivas	02
Arte	Arte e Artesanato	01
	Artes Visuais	01
Formação de Hábitos	Hábitos e Higiene	05
	Higiene Corporal	01
	Educação para o Trânsito	01
	Orientação Sexual	01
Subtotal		30 aulas

Fonte: SEE/MG- Plano Curricular ano 2014<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Documento oficial completo, fornecido pela escola, com a matriz curricular para o ano de 2014 em anexo.

<sup>24</sup> Fonte impressa, cópia cedida pela escola. Em anexo.

Esse quadro revela as disciplinas propostas, suas subdivisões, carga horária pré-estabelecida para cada área. Essas informações, porém, divergem das situações percebidas no cotidiano da pesquisa na Escola Esperança, pois há uma grande distância entre a teoria e a prática. Não há professores específicos para as áreas de Arte e Formação de Hábitos, a Escola informou, diante dessa questão, que os próprios professores atuantes no projeto é que deveriam trabalhar tais temas.

No documento expedido pela SEE/MG, há no alto da página a fundamentação legal do PROETI: LDB 9394/96; Resolução da SEE nº2017/12; Resolução do CNE nº02/12; Resolução da SEE 2486 de 20/12/2013. Há também uma caixa com observações, explicitando as leis que fundamentam o currículo de tal projeto e os demais, das outras escolas. A saber, as leis mencionadas no documento:

- I- Lei 12.491/97 - Orientação sexual integrada ao conteúdo de Ciências
- II- Lei 12.767/98 – Estudos sobre Direitos Humanos permeiam todos os conteúdos
- III- Lei 9.795/99 – Educação Ambiental integrada a todos os conteúdos.
- IV- Lei 13.411/99 – Estudos sobre Dependência Química e conseqüências do uso de drogas, permeia todos os conteúdos
- V- Lei 11.645/08 e Res. SEE 1159/08 – História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas brasileiros permeiam todos os conteúdos, em especial Arte, História e Língua Portuguesa.
- VI- Lei 11.525/07 e Res. SEE1307/09 - Os conteúdos referentes ao Direito das Crianças e Adolescentes serão ministrados em todo currículo escolar, em especial, Língua Portuguesa, Geografia e História.
- VII- Lei Federal 11.769/08 – Música- conteúdo obrigatório do ensino de Arte. (SEE/MG, 2014, p.1)

Esse documento, expedido pela SEE/MG (2014), ainda reitera que serão tratados, permeando todo o conteúdo, temas transversais relativos à saúde, vida familiar e social, direito dos idosos, educação para consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho e tecnologia, diversidade cultural, higiene bucal e educação alimentar e nutricional. A proposta da SEE/MG apresenta, ao nosso entendimento, um bom referencial curricular, mas que não tem sido colocado em prática na Escola Esperança.

### 3.4.1 O PROETI vivido na Escola Esperança

Para compreender a realidade escolar, as práticas pedagógicas e curriculares adotadas na Escola Esperança, nós analisamos o cotidiano escolar do PROETI. O cotidiano escolar para Gallo (2007) é um “conjunto de coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar como um todo”. Dessa forma, na escola não se aprende apenas a formalidade da sala de aula, mas também a informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia escolar. Conforme Camargo e Mariguela (2007)

[...] a sala de aula não é o único espaço de exercício da educação na escola. Ela se exerce de diversas formas e em múltiplos espaços, como corredores, recreios, festas, banheiros, etc. No dia-a-dia escolar, aprendem-se conteúdos disciplinares, mas também sobre cidadania, relações sociais e de gênero, violência, entre tantos outros. Desse cotidiano fazem parte dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso a bens e serviços, conflitos, trocas de experiências que formam o currículo oculto escolar (CAMARGO; MARIGUELA, 2007, p.15)

O cotidiano, de acordo com Oliveira (2003), é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossa identidade e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele. Portanto, para compreender o cotidiano, cumpre considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos tempos/espacos.

Há que considerarmos, conforme aponta Oliveira (2003), que não podemos nos precipitar nas acusações, devemos estar atentos ao limites reais das possibilidades que os professores têm de desenvolver práticas transformadoras, aos constrangimentos, saberes e valores aprendidos das mais variadas formas, nos mais variados contextos e que interferem nos desenhos dessas práticas.

Sob essa perspectiva, observamos as aulas (metodologias, práticas pedagógicas, recursos pedagógicos e espaços utilizados, comportamentos de alunos e professores, conflitos) momentos de ócio, lazer, hora do almoço,

atividades extramuros da escola (excursão), os recreios, conversas entre alunos e professores do tempo integral.

Na Escola Esperança há, como afirmado anteriormente, apenas uma turma, com 25 alunos matriculados. Os alunos matriculados no projeto cursam o ensino regular no período da manhã. Após o horário de aulas regulares (07:00 às 11:30 horas), aulas com duração de 50 minutos cada, é fornecido um almoço para os alunos do projeto, com verba especial específica para tal.

Durante o período de 11:30 às 13:00 horas (horário de início das aulas do projeto) os alunos ficam sob responsabilidade do professor de Educação Física, que disponibiliza esse tempo para os alunos jogarem dama, pingue-pongue ou apenas “descansarem” e conversarem. No período de intervalo, o professor responsabiliza-se por “monitorar” o almoço e pela higiene bucal dos alunos do projeto, momento de falar, mesmo que corriqueiramente, sobre hábitos e higiene corporal/bucal.

Entre 13:00 às 15:30 horas há 3 horários de aula, de 50 minutos. Às 15:30 horas, os alunos do projeto têm um intervalo para lanche, de 20 minutos, juntamente com os alunos regulares. Das 15:50 às 17:30 horas, há mais duas aulas de 50 minutos cada uma, podendo ser geminadas também. Há alguns dias que há 2 e até 3 aulas seguidas de um mesmo professor, na maioria das vezes, realizando a mesma atividade, de forma que tanto alunos como professores acabam ficando desgastados, os alunos dispersam com grande facilidade e o rendimento muitas vezes não é proveitoso<sup>25</sup>. Há também dias em que são oferecidos os 5 horários de uma mesma disciplina, com o mesmo professor e até mesmo a mesma atividade por 5 horários seguidos, situação que também trataremos no relato das observações de aulas.

### **3.4.2 Vivenciando as Aulas**

A fim de conhecermos a realidade efetiva do currículo e das práticas pedagógicas, acompanhamos as aulas do PROETI entre os meses de Agosto de 2014 a Novembro de 2014, sendo que em alguns momentos apenas

---

<sup>25</sup> Assunto que trataremos especificamente com a exemplificação das observações das aulas do projeto

observamos, mas em outros, tanto os alunos como os professores nos chamaram para fazer juntamente com eles determinadas atividades, dar ideias para algumas atividades e até mesmo mudanças que víamos como necessárias no PROETI e também na prática docente. No período em que observamos as aulas e cotidiano do PROETI, ouvimos espontaneamente desabaços e denúncias de problemas que alunos, professores e equipe pedagógica enfrentam no cotidiano do projeto.

Segue abaixo o quadro de horários<sup>26</sup> do PROETI da escola pesquisada, para o ano de 2014.

**Tabela 2- Quadro de Horário PROETI 2014**

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00-13:50	Português	Matemática	Ed.Física 2	Matemática	Ed.Física 1
13:50-14:40	Português	Matemática	Ed.Física 2	Matemática	Ed.Física 1
14:40-15:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Ed.Física 2
15:30-15:50	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:50-16:40	Ed.Física 1	Ed.Física 1	Português	Ed.Física 1	Ed.Física 2
16:40-17:30	Ed.Física 1	Ed.Física 1	Português	Ed.Física 1	Ed.Física 2

Fonte: Adaptação do quadro de avisos, sala dos professores da escola pesquisada

Segundo o quadro de horário nos mostra, são 06 aulas de Português, 6 aulas de Matemática e 13 aulas de Educação Física, sendo 8 aulas com o Professor 1 e 5 aulas com o Professor 2. Uma questão que nos intrigou bastante foi a quantidade de aulas de Educação Física (13 aulas) no PROETI, visto que no turno regular são somente duas aulas semanais, e outro fator observado é que, apesar do grande número de aulas de Educação Física e a presença de dois professores para lecioná-la, não houve, como veremos, a diversificação das atividades, visto que ambos professores trabalham basicamente com xadrez e pingue-pongue (raramente realizam outras atividades).

<sup>26</sup> Tal quadro de horários encontra-se afixado no mural da sala dos professores. Contudo nele consta apresentado o nome do professor da disciplina. Optei por não anexar o quadro original, mas sim reproduzi-lo com a disciplina correspondente ao professor.

No que diz respeito à frequência dos alunos nas aulas do projeto, há uma enorme variação de acordo com os dias da semana, pois alguns alunos mencionam que “nas aulas de determinado<sup>27</sup> professor dá preguiça de vir”, já outros freqüentam o projeto apenas alguns dias da semana, pois têm outras atividades (escolinha de futebol, aula de lutas, dentre outros) ou vai ao projeto apenas no dia que tem vontade, de modo que o número de alunos presentes nas aulas varia bastante. Durante o período em que acompanhei as aulas, a média de alunos variava entre 7 a 15 alunos presentes nas aulas. Nesta turma do PROETI há 25 alunos matriculados, sendo 15 alunos do 6º ano e 10 alunos do 9º ano, porém, segundo relata a vice-direção, os alunos do 9º ano matriculados nunca freqüentaram as aulas do projeto. Tal fato, segundo a direção da Escola Esperança, pode ser creditado à falta de interesse, outras prioridades na vida, à falta de atrativo nas aulas do PROETI ou o fato de a escolha pela matrícula no projeto tenha sido dos pais e não do próprio aluno, aí a sua falta de interesse e frequência.

Nas sessões abaixo, faço a caracterização do professor, com informações obtidas através de um questionário<sup>28</sup> aplicado aos mesmos, a fim de se ter uma melhor compreensão do perfil do profissional, faço também um relato das aulas observadas, de forma geral, sem especificar as datas observadas, visto que muitas aulas acabaram por ser bastante repetitivas e iguais (em relação à atividade proposta, comportamento dos alunos e professores). São analisadas separadamente as aulas de cada professor, com uma sessão específica para cada qual. Devido ao fato de serem dois professores de Educação Física, os nomeei como Professor de Educação Física 1 e Professor de Educação Física 2, sendo que este último se desligou do projeto em meados de novembro de 2014.

---

<sup>27</sup> Os alunos nestes momentos citam o nome ora da professora de Português, ora o nome do professor de Matemática. Justificando o motivo pela qual eles faltam de aula, do PROETI, em determinados dias da semana.

<sup>28</sup> Questionário em Anexo.

### **3.4.2.1 Aulas de Educação Física Professor 1**

O professor de Educação Física 1 tem 45 anos, é graduado em Educação Física pela Universidade FUMEC, onde formou-se no final do ano de 2014. Contudo, já atua na área da educação há 11 anos, indicando assim que este era professor designado R<sup>29</sup>.

O professor comenta que já trabalha com projetos na escola há 10 anos, portanto, tem a experiência dos projetos anteriores. A direção da escola explica que “este professor já estava há muitos anos fazendo a graduação”. Atualmente é professor designado, com carga horária de 08 aulas no PROETI e 12 aulas no Ensino Fundamental e Médio distribuído na manhã e noite, na mesma escola e não possui outro cargo/atividade.

No PROETI, atua como “coordenador” informalmente, pois, apesar da necessidade do cargo, não há autorização da SEE/MG para designar alguém especificamente para este cargo, conforme explicação da direção da escola em entrevista. Por ser o “coordenador” e também por exigência da SEE/MG, este professor acompanha os alunos no intervalo entre o turno regular e o contraturno, no almoço e higienização.

No questionário<sup>30</sup> aplicado, ele relata que já participou de vários cursos de capacitação oferecidos pela SEE/MG, mas não possui pós-graduação acadêmica, visto que se formou recentemente. O professor, diante do que observamos, possui boa relação com os alunos e também com os outros professores, tem conhecimento da vida pessoal, familiar, situação socioeconômica dos alunos. Tal professor já residiu<sup>31</sup> na comunidade do Barreiro e alega conhecer bem a região e locais públicos (praças, centros culturais, etc.) do bairro, porém hoje mora na região de Venda Nova (muito distante da escola).

Na maioria das aulas que observamos, não há participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física. Há variação da participação de acordo com a atividade proposta, quando o professor trabalha queimada, praticamente

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada para os professores designados que ainda não concluíram a graduação.

<sup>30</sup> Questionário em anexo.

<sup>31</sup> Citaremos aqui o local de residência dos professores para evidenciar sua proximidade com a comunidade ao redor da escola e conhecimento do bairro e locais que possibilitam o trabalho “extra-muros da escola” no Barreiro.

todos participam, quando trabalha pingue pongue ou futebol (raro), somente os meninos jogam. Aqueles que não participam das atividades, ora apenas observam o jogo ou então passeiam pela escola, vão conversar, ouvir música no celular. Questionamos diversas vezes a esses alunos porque não iriam realizar a atividade e eles afirmaram que preferem ficar conversando com as amigas (os), pois não lhes interessa determinadas atividades. Alegam ainda que se o professor “der aula de vôlei, corrida, luta, se tivesse natação na escola, ou até mesmo dança”, eles participariam das aulas.

O professor ora somente observa os alunos, ora sai para resolver algo na escola (e deixa os alunos sozinhos), ora joga com alguns alunos. As aulas deste professor se resumem basicamente em pingue-pongue, queimada, ele comenta que “de vez em quando também dá basquete, futebol e xadrez”. No entanto, durante o período observado, ele trabalhou somente pingue-pongue, queimada e xadrez. Questionei a razão de tais atividades, ele disse que “eram as atividades que os alunos mais gostavam”, mas que ele “trabalha um mês inteiro só de basquete, etc.”. O professor alega também que não “dá futebol, pois os alunos já tem aula de Educação Física pela manhã (turno regular), e a Secretaria de Educação diz que as aulas do projeto precisam ser diferenciadas” então os “deixa mais livres” à tarde.

Em diversas aulas em que foram dois horários seguidos somente de pingue-pongue, os alunos se cansaram, enjoaram de jogar, se dispersaram, foram para o parquinho, passear pela escola. Percebemos que não há uma grande preocupação do professor em relação ao fato destes alunos não estarem participando das aulas.

#### **3.4.2.2 Aulas de Educação Física Professor 2**

O professor de Educação Física 2<sup>32</sup> tem cerca de 30 anos, é graduado em Educação Física pela Fundação Helena Antipoff, formou-se no ano de

---

<sup>32</sup> O professor de Educação Física 2 já havia se desligado do projeto quando foi aplicado o questionário, portanto as informações pessoais e profissionais relatadas foram obtidas em conversas informais que tivemos no início da pesquisa. Este professor foi bastante resistente à pesquisa, se incomodou com a presença da minha pessoa enquanto pesquisadora, não conversou muito.

2007, no momento faz especialização em “Estudos do Lazer” na UFMG. Tal professor possui seis aulas no PROETI e 10 aulas no turno regular; trabalha também com treinamento esportivo em outra instituição e já trabalhou também em academia. Este professor trabalha com turmas de projeto desde o ano de 2010. Tal professor reside na cidade Ibirité.

Antes de iniciar a aula, converso com o professor e pergunto quais as atividades ele geralmente trabalha com os alunos. Ele relata que trabalha com os jogos “resta um”, xadrez, futebol de botão, pingue-pongue, queimada, basquete, vôlei, futebol e bafão com cartas.

Este professor geralmente joga xadrez com os meninos, enquanto as meninas conversam, passeiam pela escola, desenham no caderno, dançam e cantam músicas do momento, passam maquiagem, pois não queriam fazer as atividades propostas. O professor diz que não gosta de forçá-los, então “os deixa livres”. Enquanto os alunos jogam, o professor conversa com eles sobre regras do jogo, concentração para jogar e estratégias com o intuito de melhorar as táticas. É perceptível que os alunos gostam de jogar com o professor. Este interage bem com os alunos, faz brincadeiras, mas sempre há respeito de ambos os lados.

Em certa aula no primeiro horário, o professor observava os alunos jogarem pingue-pongue, no segundo horário resolveu ir para quadra jogar basquete (fazer cesta) com 4 alunos (1 menina e 3 menino), os outros 7 alunos que estavam na escola neste dia se dispersaram pela escola. Em meia hora, a vice-diretora aparece com todos os alunos que haviam “fugido” e reclama com o professor dizendo que “não é possível, são pouquíssimos alunos e ele não está conseguindo dar conta deles. Os alunos precisam ficar perto dele e fazer a aula” (vice-diretora). O professor escuta, mas ignora, parece não se importar, mas fica desconcertado ao perceber que eu observava tal fato de certa forma espantada, pois realmente parecia que ele não se importava de os alunos não estarem próximos a ele, nem tampouco não fazerem a atividade proposta. Ele tenta se justificar dizendo que não gosta de prender os alunos, pois o projeto não é para isso, então ele deixa os alunos livres, não gosta de obrigá-los a fazer as atividades, fazem se quiserem.

### **3.4.2.3 Aulas de Português**

A professora de Português tem 56 anos, é graduada em Letras pelo Uni-BH, formou-se em 1994, possui pós-graduação em Português, Inglês e Literatura pela UFMG. A professora já atua na educação há 20 anos, possui 02 cargos de professora no Estado: no cargo 01 ela é efetivada e já está em afastamento preliminar para aposentadoria; no cargo 02 ela é designada, o cargo é composto de 06 aulas no PROETI e 12 aulas no Ensino Médio, na mesma escola, no turno da manhã. Ela comenta que já trabalhou com Ensino Fundamental, Médio, EJA, mas que turma de PROETI é a primeira vez que trabalha, iniciou em fevereiro de 2014, e tem encontrado muita dificuldade pessoal em lidar com esse tipo de ensino. Tal professora reside na região do Barreiro.

A professora geralmente inicia a aula mesmo que tenha poucos alunos em sala, pois as aulas dela geralmente são após a Educação Física. A professora de Português tenta explicar a matéria, mas os alunos conversam o tempo todo, se mostram desinteressados e até dormem. Ela distribui geralmente folhas avulsas com atividades<sup>33</sup> (em praticamente todas as aulas ela leva folhas de atividades), Os alunos, em sua maioria, se recusam a realizar várias atividades, alguns as fazem somente após muita insistência da professora; escutam música no celular durante a aula (mas a professora parece não se importar com tal situação). Devido ao fato de a porta ficar aberta durante as aulas, muitos alunos fogem da aula enquanto a professora escreve no quadro, às vezes ela os busca, outras vezes parece não se importar. Tal cenário se repete em quase todas as aulas.

Os alunos, de forma espontânea e também quando os questionava por que não freqüentavam a aula de Português ou não faziam as atividades, relatavam que não gostavam daquela aula, não gostavam da professora, não entendiam nada que ela falava, ela não se importava de verdade com eles e nem se estavam aprendendo ou não. Algumas alunas reclamaram que já sabiam tudo o que a professora estava explicando, que ela os tratava como

---

<sup>33</sup>Em anexo dois exemplos de atividades de português (folhas entregues pela professora aos alunos). A professora cedeu a mim várias dessas folhas, porém escolhi somente duas para anexar.

crianças, as atividades eram para séries anteriores e por isso não faziam, preferiam conversar e passear pela escola

A professora de Português muitas vezes promete que levará os alunos para a sala de informática se eles fizerem os exercícios que ela propôs, mas em conversa posterior com os alunos, eles relatam que ela não cumpre o que promete e que não é tão calma quanto aparenta quando nós (pesquisadores) estamos observando as aulas.

A professora de Português comenta: “o meu objetivo principal do projeto, se eu colocar esta aluna, que não lê nem escreve, se eu puser essa menina lendo, eu já fico feliz no projeto” (comentário realizado após uma aula). Ainda comenta que certos problemas de aprendizagem ela não pode solucionar, são questões para uma pedagoga resolver. A professora desabafa, em uma conversa informal, dizendo que “o mais frustrante neste projeto, e também fora dele, são estes alunos que não querem fazer nada, esses alunos que escola não dá conta, que a família não dá conta. Na verdade, a gente tá aqui pajeando” (professora de Português).

Em conversa com a professora, ela relata que não é possível sanar o problema de aprendizado de todos. Ela acredita que a deficiência de leitura e escrita de muitos alunos não é uma falha do Ensino Fundamental I, pois a escola e as pedagogas fazem sua parte, mas muitos alunos não querem aprender ou possuem problemas que dificultam o aprendizado como dislexia, déficit de atenção, entre outros que ela não sabe diagnosticar, pois não é tarefa sua, uma vez que não é pedagoga nem psicóloga.

A cada quinze dias, a professora trabalha com literatura, depois Português, redação. Antes de iniciar a aula, diz que precisa incentivá-los à leitura, pois “eles não têm tal hábito, eles não gostam muito de pegar livro e ler”. Assim, poderiam aperfeiçoar a fala, a escrita, a leitura, aumentar o vocabulário, segundo a professora. Eles realizam a leitura, fazem ilustrações sobre o que leram e apresentam para a turma. O cenário relatado acima se repete em boa parte das aulas.

#### **3.4.2.4 Aulas de Matemática**

O professor de Matemática tem 59 anos, é graduado em Matemática pela PUC Minas, formou-se em 1994. Anteriormente à docência, ele trabalhou como técnico em química em várias empresas. Declara que o único curso que possui, além da graduação, é o de técnico em Química. O professor atua há 11 anos na educação. Seu cargo na escola é como designado, possui 02 cargos na escola pesquisada, sendo um cargo de 06 aulas no PROETI e 22 aulas distribuídas no Ensino Fundamental e Médio, no turno da manhã e tarde. Este professor afirma que é o primeiro ano que trabalha com turmas de projeto, iniciou em fevereiro de 2014, e tem encontrado muito dificuldade. Tal professor reside na região do Barreiro.

Em algumas aulas, o professor leva os alunos para sala de informática. Quando não há conexão à internet, o professor permite que os alunos joguem no computador jogos como, por exemplo: paciência, tetris, quebra-cabeça, pac-man, etc. Alguns alunos, mesmo estando na sala de informática, jogam e escutam música no celular, tiram fotos ou ouvem música, outros apenas conversam. O professor apenas observa os alunos e faz alguma intervenção somente quando ocorre algo que considera como indisciplina ou que possa levar a alguma danificação aos equipamentos da sala de informática.

Creio ser interessante relatar algumas aulas em que o professor de Matemática exibiu um filme aos alunos, que nos permitiu perceber um pouco de sua prática pedagógica e algumas questões que vemos como problemáticas. O professor exibiu o filme “Escritores da Liberdade”. O filme aborda os ideais de uma professora recém-formada a procura de fazer a diferença em sua profissão. Motivada por seus ideais, aceita o cargo de professora de uma turma titulada como “turma problema”, com a tarefa de ensinar adolescentes rebeldes, intolerantes e de primeira vista, indomáveis e desacreditados por um sistema educacional deficiente. Ao manter este contato com alunos, e participando de forma ativa do mundo deles, a professora conquista a confiança, desse modo passa etapa de superação das dificuldades, através da metodologia da escrita em diários, adota um projeto de leitura e escrita baseado no livro “O diário de Anne Frank”, todos os alunos

lêem o livro e a partir deste registram em seus diários tudo o que sentirem vontade de escrever a respeito da sua vida. Ao buscar inovar o ensino, tende adequar-se à realidade cultural dos alunos para que o ensino possa ter atitude de pesquisa-ação com grupos que se formam em sala de aula e na escola para que assim, questões globais possam ser discutidas e resolvidas por aqueles que fazem parte desta história.

Houve grande resistência por parte dos alunos do PROETI em assistir o filme, pois eles não queriam desligar o computador para assistir o filme proposto, mas o professor os convenceu, falando que o filme era legal e que depois discutiriam sobre o filme, que era muito parecido com a realidade deles e do que vivenciavam no projeto. Ao iniciar o filme, os alunos conversavam muito e só prestaram atenção quando começou uma música de hip hop e cenas violentas. Durante o filme, os alunos discutiram algumas cenas, principalmente as que retratavam assassinatos, e cantaram junto algumas músicas do filme. Por várias vezes dispersaram, brincaram e conversaram.

Este filme foi exibido em diversas aulas, para concluí-lo. Os alunos posteriormente confessaram a nós (pesquisadores) que era esperado que ao final do filme houvesse uma discussão, ao menos uma explicação ou problematização, mas isso não ocorreu. O professor de Matemática diz que esse filme foi escolhido devido à sua aproximação com a realidade dos alunos do PROETI, porém ele se limitou à sua mera exibição, ficando ao cargo de cada aluno a sua análise e interpretação individual. Grandiosa oportunidade de debate e discussão da realidade foi, em certa medida, desperdiçada.

O professor nos mostrou um caderno em que ele faz anotações, de uma entrevista “sócio-familiar e escolar”, segundo ele mesmo denomina, que fez individualmente com cada aluno do projeto, no qual tinha por objetivo conhecer o perfil social e escolar dos alunos para análise de direcionamento didático. Neste caderno constam as dificuldades de aprendizado com Matemática, “perfil psicológico”, disciplina, dados pessoais e familiares. Entretanto, tais informações não foram utilizadas em prol do auxílio a estes alunos, limitou-se ao conhecimento pessoal do professor em relação à situação socioeconômica e vida familiar dos alunos.

Em algumas aulas, o professor joga xadrez com alguns meninos, enquanto outros assistem ao jogo e dão opiniões e ensinam estratégias. As meninas geralmente “fogem” da aula. Enquanto joga, o professor justifica que neste dia a aula será de xadrez, pois este jogo aprimora o “raciocínio abstrato/lógico, memorização, observação, cumprimento de regras, senso de proteção”. Em uma destas aulas, uma das alunas entra em sala, observa o que está ocorrendo em aula e escreve no quadro: “Não tem nada pra fazer”. Tal escrito nem tomou a atenção do professor, contudo ele nos revela que, apesar de a aula do dia ser xadrez, não lhe interessava. Eu lhe questionei por que escreveu aquilo e ela disse que “já estava cansada de tantas aulas de xadrez, então preferia ficar do lado de fora da sala conversando”. Neste dia foram 03 horários seguidos de xadrez na aula de Matemática.

Nas aulas em que o professor propôs a realização de exercícios, tirar dúvidas, realizar o “para casa”, alguns poucos alunos prestam atenção, quando não, o professor dá a sua aula “para as paredes”, não há preocupação com os que estão fora de sala.

### 3.4.3 Excursão para Ouro Preto

O professor de História do turno da manhã, que também é vice-diretor do turno da noite (antigo coordenador do *Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*), havia solicitado verba para uma visita técnica a Ouro Preto, Minas Gerais, com seus alunos do 9º ano, aproveitou e convidou os alunos do PROETI para também participarem. Em uma manhã de sábado, foi realizada a visita técnica. Estavam presentes os alunos do 9º ano e seu respectivo professor de História, 14 alunos do PROETI, a professora de Português e o professor de Educação Física 01 do PROETI, a diretora da escola e uma funcionária da secretaria.

O motorista do ônibus resolveu parar em Nova Lima<sup>34</sup>, dentro do condomínio fechado “Alphaville”. Os alunos desceram do ônibus e, ao olharem

---

<sup>34</sup> Ao chegar próximo a Nova Lima o motorista do ônibus se deu conta que havia esquecido uma autorização para viagem, então decide parar dentro do condomínio fechado “Alphaville”, em Nova Lima, para aguardar a autorização e prosseguir viagem.

ao redor do condomínio, casas de luxo, a lagoa, o tamanho do local e cercado por muros, eles se deslumbram com tal lugar, encontraram uma realidade totalmente diversa da sua. Correm, brincam, querem nadar na lagoa, se sentem “livres”. Repetidas vezes, eles relatam que a melhor parte da excursão foi conhecer aquele lugar “diferente”, pois “a cidade de Ouro Preto muitos já conheciam, mas “aquele lugar que tinha lagoa não conheciam”. Tal acontecimento foi o fato que ficou marcado na memória dos alunos. Isso, acredito, é muito importante, pois ao conhecer o “novo”, um forma diferenciada de residir, outro espaço social, uma realidade muito diferente da que eles vivem, tiveram a dimensão de um “outro mundo lá fora”. De forma breve, o professor de História, que também foi coordenador dos projetos anteriores na escola, descreveu aquele local como “um grande símbolo do capitalismo” e uma classe social que se “aparta do restante da sociedade”. Tal discussão seria extremamente rica, mas naquele momento os alunos estavam deslumbrados com o local.

Chegando a Ouro Preto, fomos acompanhados por um guia turístico, contratado pela escola. Porém a visita se limitou aos museus e igrejas gratuitos, pois, segundo afirma o vice-diretor, “o governo não libera verba para visitação em que se tenha que pagar pela entrada”. O guia turístico, a cada parada, explicava sobre a história de tal lugar, sobre a história de Ouro Preto, da escravidão e papel dos escravos nas construções e na sociedade mineira, tratou também sobre a questão da preservação patrimonial e restauração.

Era esperado que houvesse alguma intervenção dos professores, alguma explicação complementar, curiosidade para trazerem para os alunos, mas isso não ocorreu. O guia turístico andava na frente com os alunos e os professores ficavam bastante atrasados, ou dispersos do grupo. Alguns alunos disseram que já conheciam Ouro Preto, mas que é sempre bom voltar lá, aprender coisas novas.

Os alunos visitaram as Igrejas São Francisco de Paula, Igreja São José (somente do lado de fora), cemitérios, Casa de Tiradentes (somente do lado de fora), Casa da Moeda (completa), senzala da Casa da Moeda (Local que gerou arrepios, reflexões dos alunos sobre a escravidão, alguns até se entristeceram

ao saberem das torturas e tratamentos dados aos escravos), Fonte dos Suspiros, Praça Tiradentes, Feira de Artesanato.

Em dado momento, caminhando pelas ruas de Ouro Preto, surgem muitos questionamentos dos alunos sobre as construções, como as casas e museus estavam tão conservadas, como todas aquelas pedras foram colocadas nas ruas, porque não poderiam “calçar” as ruas. Tais questionamentos foram feitos à minha pessoa e ao vice-diretor, que também é professor de história. Vemos assim a importância da cidade no processo educativo. O educar não pode se limitar apenas em ensinar matérias, pois esse contato com o mundo, a experiência, a prática é extremamente necessária e atinge de forma especial o aprendizado, não somente da história, mas também conhecimentos para a vida.

O discurso muitas vezes disseminado nas escolas é que esta tem a função de *educar para a vida*, conforme discutimos anteriormente, mas acreditamos, assim como Anísio Teixeira, que a escola deve *educar na vida*. O conhecimento e experiência não podem ser somente aplicados para o futuro, pois o que aprendem no presente deve ter significado para este presente. Isso pode ser constatado ao observar a enorme curiosidade, interesse, admiração e o entusiasmo por fazer uma visita, por sair detrás dos muros da escola para aprender algo, sentir um pouco de liberdade. Esses alunos espontaneamente relatam que estão felizes por estarem passeando, que gostariam de sair da escola mais vezes.

Um fato chamou muita atenção: ao andar pelas ruas, deparamos com “músicos alternativos” (que provavelmente não eram brasileiros) tocando na calçada instrumentos criados por eles mesmos, utilizando materiais reciclados. Todos os alunos pararam para assistir à apresentação (espontaneamente), nos pediram dinheiro para contribuir com a bela apresentação que assistiram. Os alunos ficaram totalmente admirados, se encantaram pela música, pelos instrumentos, pelos músicos. Alguns comentaram que gostariam de aprender a cantar e tocar algum instrumento musical. Vemos aí o grande interesse desses alunos pela música. Na feira de artesanato, a curiosidade continua, os alunos fazem perguntas aos comerciantes e artesãos sobre as esculturas, vasos, sobre seu processo de produção, materialidade. Essa curiosidade e desejo de

aprender precisam ser incentivados e explorados. Tal anseio pelo aprendizado da música e de outras artes será constatado em entrevista com os alunos, que tratarei em outra sessão desta dissertação.

### 3.5 A voz dos sujeitos do PROETI

Para melhor compreender as percepções, anseios, frustrações, ideias e contribuições de cada um dos indivíduos envolvidos no PROETI, realizamos entrevistas individuais, semi-estruturadas, gravando o seu áudio e posteriormente transcrevendo as falas.

Apresentarei os resultados das entrevistas em blocos: equipe pedagógico-diretiva (direção, vice-direção, supervisão), professores, pais ou responsáveis, alunos. Para melhor organização, entendimento e até mesmo comparação das opiniões, respostas, sugestões e até mesmo das denúncias, citarei a pergunta realizada e em seguida todas as respostas obtidas por cada um dos indivíduos de cada bloco.

No caso dos alunos, para identificá-los, darei um numeral para cada qual (ex. aluno 1, aluno 2), no caso dos professores, os identificarei segundo a disciplina que lecionam, no caso dos professores de Educação Física, que são dois, darei numeral 1 e 2 para identificá-los, no caso da equipe pedagógica, identificarei segundo o cargo que ocupa, aos pais ou responsáveis darei numeral 1, 2 e 3. Creio ser válido identificar o gênero do entrevistado, visto que certas características e posicionamentos relacionam-se, de certa forma, com o gênero do entrevistado.

Dentre os 25 alunos matriculados no PROETI, apenas 17 são freqüentes, embora a freqüência varie bastante de acordo com o dia da semana, mas nas datas em que foram realizadas as entrevistas, somente 13 alunos estavam presentes, dos quatro alunos que não participaram das entrevistas, dois deles haviam parado de ir ao projeto, pois os pais não queriam mais, segundo informaram os alunos presentes, e os outros dois não freqüentavam o projeto há alguns dias, mas iriam retornar. No caso dos pais, foi enviado um bilhete, confeccionado pela supervisão da escola, convocando-

os para uma reunião - dos 17 pais convocados, apenas 3 compareceram na data solicitada.

A supervisão da escola comenta que os pais ou responsáveis realmente não são presentes, alguns alegam não poderem comparecer, pois eles trabalham o dia inteiro, já outros realmente não vão a nenhuma reunião da escola. Então fizemos entrevista somente com os três pais que compareceram. No caso dos professores e equipe pedagógica, todos foram entrevistados.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas<sup>35</sup>, em que há perguntas em comum para todos os participantes e há perguntas específicas direcionadas ao papel de tal sujeito no PROETI. Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, nos possibilitou, a partir da pergunta base, fazer outras perguntas para melhor compreender algumas respostas que foram dadas. Como esperado, para além da resposta a uma pergunta, os entrevistados fizeram comentários, denúncias, reclamações, demonstraram suas angústias e anseios em relação ao projeto, a educação e escola em geral.

### **3.5.1 Entrevista com Equipe Pedagógica: Direção, Vice-direção e Supervisão**

Iniciei todas as entrevistas com a seguinte pergunta: ***Para quê serve a escola?*** Ao realizar tal pergunta, pretendemos investigar o imaginário de cada sujeito a respeito do papel da escola, que ora nos revelou que escola eles têm contato e vivenciam, ora a escola que eles idealizam ou o papel que acreditam que a escola deva exercer.

A direção acredita que a escola é “o caminho mais fácil para a realização pessoal de todo ser humano. Eu acho que a finalidade é formar, ensinar para formar”. Ela defende que educação deve vir de casa, mas é a escola que deve “fazer com que ele caminhe com as suas próprias pernas sabe, que ele consiga achar um meio de se realizar profissionalmente” (diretora). Nessa mesma perspectiva, a vice-diretora também afirma: “eu acho que a função da escola é continuar a educação que eles já trazem de casa e... pra formar cidadãos”. Contudo, não acredita que a escola esteja conseguindo cumprir o

---

<sup>35</sup> Roteiro em anexo.

papel dela, somente o da parte de ensino. A supervisora tem outra concepção sobre a função que a escola deveria ter, mas o papel que ela acaba por exercer na sociedade acaba fugindo do que seria ideal, para ela a escola

[...] é pra ensino/aprendizado, né? Mas hoje em dia eu não vejo a escola funcionando para os fins que eu acho. Eu vejo a escola como um depósito de criança, que os pais ficam doidos pra se livrarem delas, e elas vem pra escola sem vontade nenhuma, vem pra aprontar, pra qualquer coisa, menos aprender. Então é...eu não vejo nos dias atuais a escola como deveria ser... como era antigamente, na minha época. Eu acho que deveria ter mais interesse dos alunos... a indisciplina é muito grande. A escola tem um papel fundamental na formação do cidadão, né? É... ela num ta aqui pra educar, eu acho que a educação vem de casa, né?. Eu acho que a escola tem que direcionar, dar os caminhos pra o aluno buscar o conhecimento, pra aprender a ser cidadão né? Cidadania... ter ética... moral... bons costumes, né? (supervisora)

A respeito do papel de ensino/aprendizagem da escola, a supervisora fala com muita indignação dos problemas de indisciplina e falta de interesse dos alunos e a conseqüente dificuldade do professor lecionar por motivo de indisciplina ou também por falta de interesse em oferecer aulas e atividades significativas, excessiva falta de professores, baixo desempenho sob a alegação de baixos salários, o problema da “aprovação automática” e descrença dos alunos de que a escola e estudo sejam importantes para vida deles tem afetado o papel da escola, então por isso a escola tem “servido para qualquer outra coisa, menos para ensino/aprendizagem”. O Ex-coordenador dos projetos e vice-diretor diz não saber precisar para que serve a escola e qual sua utilidade, pois

[...] nessa mudança moderna a escola está um pouco perdida, ela tá sem rumo, sem propósito. Eu só sei que ela tem que ter servir um propósito, o menino tem que entender essa realidade e interferir nessa realidade. Acho que nem isso a escola está conseguindo fazer mais. Ela se prende ao tradicional, de que tem que formar o aluno para a cidadania, para o trabalho, para a universidade e se esquece do presente. A escola trabalha muito na lógica do futuro, o adiamento das promessas, e se esquece do presente. “Te prometo recompensa no futuro”, e a lógica da escola infelizmente é essa, uma lógica muito perversa, excludente e seletiva, a gente não trabalha numa lógica mais inclusiva, mais humana, que é a lógica do presente. Acho que a escola ela tem esse papel, essa finalidade, no momento em que ela consegue dialogar com o imaginário e trazer o interesse pro menino de interferir nesse mundo hoje. Por que a escola não consegue explicitar as contradições do sistema. (ex-coordenador e vice-diretor)

Conto a ele que os alunos entendem que a escola serve para ensinar matérias e ele comenta que essa é uma visão que está muito internalizada, nos pais e professores, pois acreditam que na escola ele vai se tornar pessoa, ele não é cidadão, ele não é pessoa, ele vai se tornar, e isso é um erro que está na própria legislação que fala que “prepara para a cidadania” e, na verdade, tem que ser “preparar na cidadania”, não “educar o aluno para a vida”, mas “na vida”, dessa forma, o aluno aprende fazendo o exercício.

Sob tal perspectiva, Shor (1986) afirma que o currículo padrão lida com a motivação como se essa fosse externa ao ato de estudar. “As provas, a disciplina, o castigo, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores dessa motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora” (FREIRE; SHOR, 1986, p.15). Dessa forma, o estudo acaba sendo pelos fatores citados acima e não pelo conhecimento em si, para o momento presente.

Conforme vemos nas falas da equipe pedagógica, a escola tem um papel fundamental na sociedade, mas não pode se limitar a ser um local para os pais deixarem os filhos enquanto eles trabalham, um local onde se “ensina e aprende as matérias, passa de ano, conquistar um diploma para conseguir um bom emprego no futuro”, local de socialização, a escola e a educação deve ter um fim em si mesma, no aprendizado que tenha significado para a vida dos sujeitos ali envolvidos.

No caso do tempo integral, há que considerarmos que é um tempo “extra” na escola que deve ser aproveitado qualitativamente, de forma que as atividades sejam atrativas para os alunos e tenham grande relevância para sua formação humana.

Pergunto a todos da equipe pedagógica: **Como foi construído o currículo para o Tempo Integral? Quem participou da escolha das atividades?** A diretora informa que esse currículo já vem sendo usado todos os anos, nada foi modificado, porém a Secretaria de Educação manda o currículo pronto e as determinações ficam a cargo da escola, por exemplo, trabalhar o lúdico. A vice-diretora conta que, apesar de ter mais de 10 anos que trabalha na escola, nunca foi consultada sobre o currículo do tempo integral e sabe que os professores não participaram da escolha. O ex-coordenador dos

projetos e vice-diretor afirma que o currículo não foi construído pelos professores e sim pela Secretaria de Educação, diz que este “já vem de cima pra baixo. Foi imposto”.

Freire e Shor (1986) discutem sobre a separação do produzir o conhecimento e conhecer o conhecimento existente, que levam as escolas a se tornarem facilmente em espaços para a venda de conhecimento que corresponde à ideologia capitalista. Assim, as escolas são montadas como sistemas de distribuição para comercializar as ideias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico. O grande problema em questão é que o conhecimento é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos, comissões oficiais de currículo, mas este não é criado e nem re-criado pelos professores e alunos. Freire e Shor (1986) fazem grande crítica ao currículo oficial imposto às escolas, na qual acreditam que

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 1986, p.97)

Algo um tanto estranho ocorre, pois, se o currículo é unicamente imposto pela SEE/MG, por que há escolas com outros currículos e outras atividades? Se a proposta é ofertar uma Educação Integral somente oferecendo aulas de Português, Matemática e Educação Física para todas, isso seria realmente possível? Essas disciplinas foram escolhidas e não outras, então interrogo à equipe pedagógica: **Por que eles acreditam que aquelas atividades foram escolhidas?** A diretora defende que o Português e Matemática foram escolhidos porque são a “base de tudo”, mas acredita que deveria haver “aula de artes, aula de expressão corporal, teatro, seria uma coisa muito mais leve pra eles” Ela admite que o Português e a Matemática seja necessários, mas poderia ter um lado totalmente inverso a isso, pois “Acredito também que é

pouco atraente o projeto sabe. São pouquíssimos alunos que participam, tinha que ter mais atração”. A vice-diretora supõe que escolheram o Português e a Matemática porque essas são as disciplinas que os alunos têm maior dificuldade, então, no projeto, ela têm uma função de “aula de reforço, uma espécie de intervenção”. Ela ainda diz que

[...] se o menino sabe ler bem e sabe interpretar a geografia e a história vai embora, mas se ele não sabe interpretar como é que ele vai fazer, foi por isso que abitolou mais, pôs mais Português e Matemática por causa disso. E a Educação Física, eu acho que é porque eles falam que o menino tem que ter um lazer né? Então eles colocam essa aula como um lazer”. (vice-diretora)

Outro fator determinante nesse problema, conforme Freire e Shor (1986), é a hierarquização política do conhecimento, na qual determinados conhecimentos são mais valorizados que outros. O que vemos no PROETI, ocorre também no turno regular, o Português e a Matemática são valorizados de forma diferente no currículo, na escola, para o Estado e para a sociedade, que os toma como o mínimo necessário para se aprender, como as disciplinas mais importantes. A Educação Física acaba por ser valorizada pelos alunos “como a melhor aula”, em que se sentem mais livres, podem brincar, correr, jogar, se divertir mais.

A supervisora também opinou de forma similar à resposta da vice-diretora, Português e Matemática como reforço, pois são as disciplinas basilares e Educação Física como lazer. O ex-coordenador e vice-diretor possui um posicionamento diferente: ele afirma com muita convicção que a escolha dessas disciplinas está relacionado a um certo “reforço” para justamente as disciplinas que são cobradas em provas oficiais, na busca de elevar o IDEB da escola, já o caso da Educação Física vê como um lazer, um momento de “descanso” para os alunos, visto que é maçante já possuir 5 aulas de Português e Matemática no turno regular, cada uma, fora as demais disciplinas que são teóricas, e ,no contraturno ter novamente estas da mesma forma que no regular, é “massacrante”, ademais discorda completamente com a carga horária deste (14 aulas semanais) e a forma como ocorre na escola em que trabalha.

Canem e Moreira (2001) afirmam que currículo não é neutro e nem científico, este corresponde a uma seleção da cultura, que ao se enfatizar e omitir determinados saberes, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor de determinados grupos. Desse modo, as presenças e ausências nos currículos constituem como “resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos” (CANEM; MOREIRA, 2001, p.7). O currículo deve ser visto como uma prática de significação, que se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. Há que se considerar que se somente certas vozes são autorizadas a falar, o processo de construção do currículo e sua prática cotidiana acabam por silenciar outras vozes.

As disciplinas que compõem o currículo real destoam um pouco do currículo oficial, visto que no documento<sup>36</sup> expedido pela SEE/MG há previsto, além do Português, Matemática e Educação Física, aulas de arte e formação de hábitos e suas subdivisões.

Tendo em mãos tal documento, mostro à equipe pedagógica o currículo prescrito e pergunto: ***As disciplinas Português, Matemática e Educação Física há um professor específico, mas as disciplinas arte e formação de hábitos (que estão na matriz curricular) não há um professor para elas. Por quê? Tem ocorrido tais aulas? Por quê?*** A diretora declara que no dia da designação dos professores para o projeto, ficou decidido entre os professores que eles trabalhariam a parte de artes e de formação de hábitos e diz que “Não há um professor específico para essas outras disciplinas. É dever dos três, mas eu não vejo isto não. Eu acho que tinha que ser trabalhado por um dos 4 professores que estão no projeto” (diretora). Incomodada com a resposta, pergunto se ela acreditava que deveria ter um professor específico pra dar aula específica dessas disciplinas, ela responde que sim, mas como não há essa possibilidade, acha que cada um dos professores deve trabalhar com essas áreas também, se não o estão fazendo é porque “não quiseram mergulhar profundamente no projeto, pois eles têm a liberdade de criar, de

---

<sup>36</sup>Documento em anexo.

fazer o planejamento deles. Concorda? Então é responsabilidade deles trabalhar o currículo do PROETI” (diretora).

A vice-diretora e supervisora informaram que não tinham conhecimento desse “outro currículo”, o prescrito, mas acreditavam que apesar de não se ter um professor específico para essas outras disciplinas, a formação de hábitos poderia ser trabalhada pelos próprios professores do projeto, os atuais, porém artes é algo mais específico, então seria mais apropriado um professor graduado nesta área. O ex-coordenador dos projetos e vice-diretor avalia sob a seguinte perspectiva

Eu acho que isso é uma contenção de gastos, mas isso não impede que sejam trabalhados pelo professores de Português, Matemática e Educação Física. A formação de hábito, eu sugeri com os meninos, seria feita na hora do almoço e a questão de Artes também, Educação Física não é só bola, não é só entretenimento como é dado, o professor tem que ter essa dimensão mais ampla, de entender que as referências que se têm para Educação Física não se resumem só a bola, e tem material esportivo pra isso, basta o professor querer utilizar né? Mas é muito cômodo da gente culpar a Secretaria, tem o currículo é esse, pronto e acabou. Na época do projeto que tinham aqueles professores, a gente via a diferença, o projeto era muito educativo. (ex-coordenador e vice-diretor)

Para trabalhar com os alunos no tempo integral a formação de hábitos, acreditamos que realmente possa ser trabalhado pelos professores que estão no projeto, pois essa área é inerente à formação humana do professor e não de sua formação acadêmica, contudo, acredito que o ideal seria um professor graduado em Ciências Biológicas, visto que a disciplina “formação de hábitos” prevista no currículo prescrito pela SEE/MG contempla a seguinte subdivisão: hábito e higiene, higiene corporal, educação para o trânsito, orientação sexual; porém a disciplina de artes depende de certos conhecimentos, habilidades, de uma formação específica para tal, pois esta disciplina se divide em: arte e artesanato, artes visuais. Ora, se o professor de Matemática, por exemplo, não possuir habilidade nesta área, como trabalhar isso com os alunos? Nas entrevistas com os professores, na sessão seguinte, eles explicitam o que buscam fazer, de acordo com seus conhecimentos, para suprir a falta de professores específicos pra formação de hábitos e artes.

Para Goodson (1995), o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. É fundamental a análise do currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. O currículo escrito acaba por ser uma “tradição inventada” que conforme Hobsbawn (*apud* Goodson, 1995)

Significa um conjunto de práticas e ritos, normalmente regidos por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos- ou natureza simbólicas- que procurar fazer circular certos valores e normas e comportamento mediante repetição, que implica, automaticamente, em continuidade do passado (GOODSON, 1995, p.112).

O currículo real (na prática) do PROETI da Escola Esperança privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras, tomando estas como essenciais, basilares, mas o currículo prescrito contempla outras atividades, além das que realmente se efetivam no PROETI desta escola, mas que na prática não ocorrem, não são trabalhados.

Sabemos que somente essas disciplinas não atendem aos anseios e necessidades educacionais desta escola. Questiono então à equipe pedagógica: ***Quais outras atividades acreditam que deveria ter no currículo? A diretora sugere que deveria haver no currículo***

Música, com certeza. É... o canto e o instrumento, coral, violão, que eu acho que é o básico pra eles já começarem a fazer um grupinho e sair por aí cantando. O teclado também atrai muito, ele também é umas coisas básicas para um grupo musical. Acho que deveria ser trabalhando também... eu como professora de Português sempre trabalhei, a música junto com a poesia. Declamação de poesia também, eu acho que ajuda muito na leitura deles, declamar poesia, eles ficam mais próximos a leitura, mais familiarizados com a leitura. A pintura também, todos os tipos de pinturas. Ham... trabalhar com madeira também. Esculpir mesmo sabe? Pegar a espátula e já começar a introduzir pra eles aquela coisa mesmo de mexer com madeira, esculpir alguma coisa na madeira. Outra coisa, utilização do jornal como matéria-prima pra fazer cestaria, sabe? Arte manual, artesanato (...). (diretora)

A vice-diretora, diferentemente diz que deveria realmente

[...] pegaria mesmo os alunos que tem mais dificuldade, no Português e na Matemática mesmo, porém acha deveria “trabalhar com jogos, trabalhar raciocínio, trabalhar uma literatura, que já tá envolvendo

Português, pegar um livrinho, ia pra sala de vídeo, passava um filme, depois mandava discorrer sobre aquilo (vice-diretora).

Ela conta que já conversou diversas vezes com os professores para que eles saiam da escola com os alunos para os espaços públicos, praças, centros culturais e parques que há no Barreiro, pois estão muito bitolados somente dentro da escola. Porém ela diz que

[...] junta comodismo com o medo. Eu falei que ajudava, mas com algumas condições, porque ajudar menino pra menino ficar me perturbando aqui eu não quero não. Eu falei com ele, eu sou contra. Eu sou contra nesse ponto aí, colocar o menino aqui pra gente ficar tomando conta? Por exemplo, pergunta o Diamante o que ele vai fazer? Ele fala que vai ficar só lá na quadra. Eu acho que deveria ter uma redação, ir à biblioteca ver um livro, ler o livro, cada um tirar um parágrafo que mais gostou, já é alguma coisa de Português que eles estão fazendo. Tem xadrez, tem vários jogos, eles podiam pegar os jogos e jogar com eles. Hoje eu passei o xadrez pro cara trabalhar. Tem xadrez, tem campo de futebol de mesa, tem tudo, mas eles ficam mais no pingue-pongue ali... Lá na biblioteca nós temos “n” jogos lá, basta sentar e escolher. Tem material riquíssimo aqui, nem na minha época eu via esse material de alfabetização. Eu penso: que desperdício! (vice-diretora)

Ao sugerir outras atividades para o currículo do projeto, a vice-diretora aponta também alguns problemas já relatados anteriormente, como o não uso de materiais didáticos e espaços que a escola possui, o fato de ficarem somente dentro da escola, atividades repetitivas (ex.: todos os dias aula de pingue-pongue e xadrez) que levam os alunos a enjoar das aulas e “matar aula” perambulando pela escola, e a vice diretora, por ser a pessoa responsável pela “disciplina e organização” da escola, alega que é contra o projeto, mas ela diz que é contra da forma “errada” que ele vem ocorrendo na escola, então mudanças são urgentes.

A supervisora acredita que deveria haver aulas de artes plásticas, reciclagem, sexualidade, palestras de temas variados, pois na fase da pré-adolescência, os alunos têm a sexualidade muito a florada, sugere a inclusão de um professor de Biologia, pra dar essa aula, falar do corpo humano, pois, segundo ela, a escola tem estrutura pra isso, e eles são muito curiosos. Ela sugere também aulas de ética e cidadania. O ex-coordenador dos projetos e vice-diretor afirma que aulas de danças seriam excelentes no currículo, principalmente o que eles gostam muito: a dança de rua, que seria os

elementos do rap, hip hop, aulas de teatro, música (ele cita todos os instrumentos musicais que a escola possui, mas que não são utilizados há anos), oficinas de grafite, capoeira, carajucá, que é uma arte marcial que mistura vários estilos. Todas as atividades que ele relata haviam na escola em projetos anteriores ao PROETI.

A importância do PROETI para a comunidade e para os alunos é inegável, porém possui um significado diferente para cada um dos agentes envolvidos, então questiono à equipe pedagógica: ***Qual a importância da escola em Tempo Integral para os alunos e para a comunidade?*** A diretora acredita que o PROETI é importante para aquela família em que os pais trabalham o dia todo; estando na escola, há maior segurança e oportunidade de acompanhar os deveres de casa e trabalhos, pois sem os pais em casa, o aluno não possui auxílio, porém ela conta que na prática o projeto tem abarcado alunos em diversas situações e não somente os alunos em vulnerabilidade social, como recomendam as diretrizes da SEE/MG. Ela ainda afirma que o projeto tem que ter um objetivo educacional e não só tomar conta dos alunos. Ela diz que “é importante, mas desde que esteja uma coisa dirigida, organizada e trabalhando com esses meninos, pra socializar, impor limites, porque tem menino aqui que eles não têm limite. O projeto é bom para socialização” (diretora).

A vice diretora traz uma fala muito semelhante à da direção, porém ela fala que “a maioria dos pais acha que o projeto é só para deixar os meninos, já outros procuram o projeto porque os alunos têm dificuldade. Mas eles têm que entender que aqui não é creche não!”. A supervisora também diz que o projeto é importante para família ter a tranquilidade de ter onde deixar o filho, porque os pais precisam trabalhar, porém só se preocupam em “ter um lugar para o filho ficar e não querem nem saber se o aluno está realmente aprendendo, é uma babá pra eles. Têm o que comer, têm quem vai tomar conta e está excelente. Não precisa ensinar meu filho” (supervisora). Ela relata que os pais já foram chamados diversas vezes na escola para tratar sobre questões disciplinares e dificuldades de aprendizado, porém não comparecem. Diz ainda que há vários casos de “pais que nem trabalham, então é pra ficar livre...

muitos pais já vieram e falaram: *eu não dou conta*” (supervisora). O PROETI para os alunos, segundo a supervisora

[...] ah, pra eles é mais pra brincar né? Eles não tem muito interesse, eles gostam só da Educação Física. Talvez se tivesse atividades mais atrativas né?! Se os professores inovassem, fizessem outras atividades, outra didática... E muitos vêm pelas necessidades alimentares, que vêm para o projeto pela comida, são mais carentes. Mas eu acho que eles têm interesse é em aprender, mas falta motivação. Tem que ter uma coisa atrativa. Mas o projeto é muito importante pra eles, pra sanar as dúvidas, pra pesquisar, vai pra biblioteca, usa o computador, estimular a leitura... mas pra mim não deveria ser essa coisa engessada como ta não. (supervisora)

A fala do ex-coordenador dos projetos e vice-diretor, em relação à importância do projeto para comunidade, converge com o que as demais entrevistadas relataram, contudo ele diz que para criança/aluno é uma oportunidade de passar mais tempo na escola, eles veem isso como oportunidade de brincar e o professor também muitas vezes tem essa “visão que o aluno vem pra cá pra brincar, como se brincar fosse um pecado, fosse proibido, ele não vem só pra brincar, vem pra namorar, vem pra encontrar, mas faz parte da formação humana” (ex-coordenador e vice-diretor).

O projeto tem sido erroneamente interpretado pela comunidade, os alunos, professores e equipe pedagógica, mas estes foram realmente informados sobre a finalidade do PROETI? O que está nas diretrizes do *Projeto Escola em tempo Integral* é de conhecimento de todos? Ao conversar com professores e equipe pedagógica (exceto o ex-coordenador e vice-diretor), estes revelaram desconhecimento do ideário de Educação Integral que o projeto possui. Na entrevista com cada qual, nós resolvemos então “informá-los” sobre tal ideário, explicar rapidamente sobre o que compreenderia uma Educação Integral e em seguida lhes questioneei: **O que é necessário para que haja uma Educação Integral na Escola de Tempo Integral?**

Segundo a direção, para haver uma Educação Integral é preciso que os professores do projeto tenham perfil para tal, pois não é para “qualquer professor não”. Ela diz que o profissional que trabalha com turmas de projeto precisa ser criativo, dinâmico. Diante de sua resposta, lhe indago: **Então você acha que teria como haver Educação Integral na escola utilizando somente os professores que estão aqui? Você acha que os professores**

**de Português, Matemática e Educação Física conseguiriam sozinhos oferecer essa formação integral?** Ela responde que

Nossa senhora, eu acho que não tá tendo esse elo não, eu sinto que não tem. Por exemplo, não tem uma pessoa, uma supervisora que toma a frente, que eu acho que teria que ter um pedagógico pra ficar na frente deles. Basta se quiser, se o professor quiser trabalhar ele trabalha, porque eu acho que numa sala de aula você faz “n” coisas. (diretora)

Conforme a direção, (a fala na vice-diretora convergiu no mesmo sentido), trabalhar sob uma perspectiva de Educação Integral está relacionado ao professor, à sua criatividade, desejo de oferecer atividades variadas e uma educação realmente integral, pois certos conhecimentos não estão relacionados à sua área de formação, mas sim conhecimentos inerentes à formação humana, então os próprios professores que já estão contratados no projeto devem e têm essa capacidade de oferecer uma Educação Integral, mas diz que depende dos professores e ela não consegue perceber isso neles. Já para a supervisora, é preciso contratar profissionais de outras áreas, mudar o currículo e colocar outras disciplinas, mas diz que isso não é feito, primeiro porque o Estado não autoriza contratar professor de outras disciplinas, e os “professores que já estão no projeto não têm interesse em dar outras coisas”. Ela acredita que eles

[...] poderiam dar uma aula de ética por exemplo. Se eu vejo que a turma tá com uma necessidade, eu preciso parar, dar um tempo e preparar uma coisa, um slide pra eu falar sobre bullying, que é uma coisa que tá muito pesada na escola... Porque não? Isso não é uma coisa tão específica que o professor não dê conta... No caso das artes é um pouco mais complicado, porque não é todo mundo que tem essas habilidades... mas essas outras áreas dá pra trabalhar sim! A sexualidade, ética, cidadania... Dá pra trabalhar sim... Mas falta boa vontade, falta interesse. E não é só com o projeto. (supervisora)

Para o ex-coordenador dos projetos e vice-diretor não se tem uma Escola Integral, nem Educação Integral. Ele acredita que para implementar uma escola em tempo integral tem que acabar com o modelo fabril de escola. Deve-se implementar uma escola que atenda dois turnos só e tem que atender ao maior número de alunos possíveis, a quantidade de alunos que a escola atende no PROETI hoje é insignificante. Ele ainda declara que para a escola

oferecer realmente uma Educação Integral tem que melhor adequar a escola, é preciso

[...] ter um refeitório, um almoço decente, vestiário, tem que ter atividade extracurricular na escola, um currículo bem construído, elaborado, que atenda essa perspectiva e atenda os interesses, pra mudar a imagem que a comunidade tem do tempo integral, mudar a imagem do aluno e também do professor. Tem que mudar toda essa representação negativa que há em torno da escola de tempo integral. É preciso formar o professor dentro de uma pedagogia integral. Você tem que dar formação para o professor no local de trabalho, qualificar esse professor, dar o instrumental-teórico pra ele, entender como é essa estrutura, como organizar-se, como é meu posicionamento pedagógico, meu posicionamento crítico com relação a isso. Tem que proceder, senão o professor não está preparado adequadamente pra lidar com isso. (ex-coordenador e vice-diretor)

A fala do ex-coordenador dos projetos e vice-diretor traz à tona vários pontos que são necessários para se ter uma Escola em Tempo Integral e que vise à formação integral dos alunos: infra-estrutura, equipamentos, formação de professores, conscientização da comunidade e participação desta na escola, reformulação do currículo de forma que este atenda aos interesses daqueles que estão envolvidos no projeto. Portanto, para que ocorra uma Educação Integral, segundo a equipe pedagógica, é preciso diversas mudanças, em nível de currículo, investimento público, participação ativa da comunidade, professores qualificados e comprometidos com o ideário de formação integral. Algumas mudanças são possíveis realizar a curto prazo, já outras, a longo prazo, depende da luta dos agentes envolvidos, desejo de mudança, transformação.

Um fator que poderia impulsionar algumas mudanças práticas no cotidiano do PROETI seria a figura de um coordenador/supervisor do PROETI que pudesse orientar, estimular e acompanhar alunos e professores. Pergunto a todos da equipe pedagógica: ***Quem é o responsável na escola por supervisionar o projeto (atividades, professores e alunos)?***

Segundo a diretora, a vice-diretora e o ex-coordenador dos projetos (e vice-diretor), a pessoa que *deveria* ser o supervisor do PROETI é a supervisora pedagógica do turno da tarde, “mas ela deixa muito a desejar nesse sentido, ela não faz, nunca fez e nem vai fazer” (diretora). O coordenador do PROETI é

o Diamante<sup>37</sup> (professor de Educação Física 1), porém isso é extra-oficial, algo combinado entre os professores, mas não há um coordenador específico. A vice-diretora do turno da tarde, ela dá muito apoio pro Diamante, mas no sentido disciplinar. Não há um supervisor pedagógico orientando o PROETI.

Temos um impasse, toda equipe pedagógica afirma que o dever de supervisionar o projeto é da supervisora pedagógica do turno da tarde (horário do contraturno), porém ela diz que não assume e não vai assumir tal função, pois é sobre-humano, visto que já possui muitas turmas e afazeres. Não há um coordenador específico, a direção não cobra da supervisão, nem tampouco dos professores e tudo ocorre livre. Alguém precisa se responsabilizar.

Mudanças são necessárias, em diversos aspectos, pergunto à direção (somente): **Quais transformações você acredita que sejam necessárias para o projeto em sua escola?** Ela relata que deveria criar um espaço só pra os alunos do projeto, para eles não se misturarem, tinha que haver uma sala modelo, que tivesse lá todos os instrumentos de trabalho deles, pois segundo ela eles já “passeiam em todos os espaços da escola, eles vão à biblioteca, sala de vídeo, informática”, mas acha que a sala de aula deles devia ser mais chamativa. Ela reafirma que o perfil do profissional é o primeiro que precisa ser mudado, pois está tudo muito repetitivo, eles fazem as mesmas coisas todos os dias. Mudanças são necessárias, mas espera-se que algumas que estão sob a competência da direção da escola, da supervisão, dos professores, mas cada qual insiste em culpabilizar ora os alunos, a falta de recursos financeiros, ora o governo, mas não conseguem ver as próprias falhas, eles não se mobilizam, não se preocupam muito, esperam uma solução que virá dos céus para resolver problemas do PROETI. Sabemos que todos os “poréns”, dificuldades, problemas que são da alçada do governo, mas há outros que podem ser solucionados na própria escola, é preciso conscientização, mudança, transformação na mentalidade, prática pedagógica e não só no currículo.

Na entrevista com o ex-coordenador e vice-diretor, ele relata, espontaneamente, sobre o funcionamento dos projetos que a escola possuía anteriormente (já relatado em sessões anteriores desta dissertação),

---

<sup>37</sup>Nome fictício para preservar a identidade do professor.

questiono-o<sup>38</sup> sobre sua opinião em relação ao projeto, hoje, não funcionar bem; se é porque não há recursos, ou porque não há interesse dos professores e incentivo da escola, ele responde que

É um conjunto, não tem incentivo por parte do governo, professor está acomodado, não tem recurso pra fazer um trabalho à longa distância, mas tem espaços na própria comunidade que podem ser apropriados pelo projeto, por exemplo, o Parque das Águas, Centro Cultural, a Praça da FEBEM. Aqui tem muitos lugares que os professores e alunos desconhecem, então se limitam muito ao espaço da escola. A escola também é um espaço educativo. Tem a horta que poderia ser explorada, tem outros espaços, sala de computação, auditório, biblioteca. E os professores infelizmente não utilizam esses espaços (...) os professores acham que o espaço formativo é só a sala de aula e a escola também às vezes não compreende esse deslocamento, do papel formativo da cidade. Os professores vêem o projeto com muita resistência, a escola não vê o significado e a relevância que o projeto tem para a comunidade, para o aluno e para a família. Aqui é área de vulnerabilidade social, então o tempo que o aluno fica na escola tem que ter significado, ficar por ficar não faz sentido. Tem toda uma estrutura que tem que trabalhar com esses meninos, por exemplo, não sei se eles têm conhecimento, aqui tem uma sala de jogos pedagógicos que não explorado pelos professores. Eles falam que os meninos não têm idade pra isso, mas têm sim, eles estão no 6º ano, tem que ver a questão do lúdico. Não sei te dizer se é preguiça ou não, mas o espaço ta aí. A ausência de um coordenador dificulta isso, articular, porque o professor dentro de sala ele não consegue articular, perceber que há esse espaço pra ser explorado (ex-coordenador e vice-diretor).

Nessa fala do ex-coordenador e vice-diretor do PROETI, vemos que espaços para a realização das atividades do mesmo dentro da escola, e também espaços culturais, parques e centros esportivos próximos à escola, são inúmeros, e nesse caso não necessitam de recurso financeiro para levar os alunos até tais locais. No caso dos espaços internos, essa fala é comprovada no dia-a-dia do projeto, realmente não há uso dos mesmos, realmente os professores ainda estão presos à ideia de que a “aula deve acontecer dentro de sala de aula”.

Gadotti (1979) trata sobre a limitação das aulas dentro “dos muros da escola”, em que critica

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao

---

<sup>38</sup> Várias outras perguntas foram realizadas durante as entrevistas, visto que eram semi-estruturadas e muitas respostas levaram a outros questionamentos.

diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, apreze ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional (GADOTTI, 1979, p.11)

A vice-diretora do turno da tarde, que acompanha os alunos do PROETI, também apontou esses problemas do não-uso dos espaços e recursos pedagógicos que a escola dispõe e também dos espaços próximos à escola que poderiam ser utilizados. Ela relata durante a entrevista que já conversou com os professores para poderem sair com os alunos da escola, e a indago por que eles não têm por hábito a saída da escola com os alunos. Ela afirma que

[...] aqui mesmo tem o Centro cultural do Urucuia, eu já falei pro Professor de Educação Física 1: “não vamos ficar com esses meninos só bitolados aqui não, vamos lá no Sarau, tem Sarau de leitura, tem sarau...muitas coisas vamos lá na cultura. Pode levar eles lá que eles são poucos.” Mas o negócio deles é: entrou dentro do ônibus e ir pra Ouro Preto, eu acho que não é isso. Olha bem: “hoje nós vamos fazer uma aula diferente, nós vamos lá na pracinha lá da Febem que eles falam, ali tem aquelas academias, ele podia dar aula totalmente diferente. Eu acho que tem levar, vamos fazer uma visita por exemplo lá na Feira de Moda, fazer uma coisa que não ficasse só aqui. Eu já falei com eles, já falei com o Diamante, mas ele disse, ah não sei o que, não sei o que, eu não sei por que eles não vão, eles não falam comigo o porquê... Acho que junta comodismo com o medo, porque tem um point ali, às vezes eles recebem, vai e pergunta, que dia pode dar uma passeada, fazer uma entrevista com eles lá, participar das brincadeiras. Aí ele falou comigo que foi lá mas eles não aceitaram, mas eu não sei mesmo se ele foi. Eu já até falei pra um dia a gente levar os meninos na sorveteria pra ver como eles se comportam, eu até falei que ajudava pagar o sorvete. Sair daqui, não ficar bitolado, porque infelizmente tem que bater de frente com eles. Eu falei que ajudava, mas com essas condições, porque ajudar menino pra menino ficar me perturbando aqui eu não quero não, eu falei com ele, eu sou contra. Eu sou contra nesse ponto aí, pôr o menino aqui pra gente ficar tomando conta? A escola vira depósito né?! (vice-diretora)

Em entrevista com a diretora, questionei também sobre a saída com os alunos para espaços públicos e ela citou todos os espaços que conhecia próximos a escola e na região do Barreiro, que poderiam levar os alunos, entretando, afirma que no ano de 2014 só foram ao Centro Cultural uma vez, fizeram uma excursão para Ouro Preto e outras excursões do turno regular,

mas os alunos e professores do projeto ficavam mais na escola. Ela sugere que os professores poderiam levar os alunos

[...] nas “academias da cidade”, que são a céu aberto, inclusive aqui tem o Parque das Águas, dá pra ir a pé, poderia passar uma tarde lá com eles, fazer piquenique. Podia levar eles na Serra do Rola Moça, ensinar alguma coisa de distância, localização geográfica, tudo isso. Se eles chegam lá em cima eles vêem Belo Horizonte inteira. (Diretora)

Questiono à diretora se é possível ir a pé com os alunos a esses espaços. Nos questionamos: por que os professores não levam? Será que eles têm medo de sair com os alunos da escola? Ela responde: “São tão poucos alunos, né? Acho que não deveria ter esse medo não, e, geralmente, quando saem com eles, eles se comportam... Mas é cômodo ficar dentro da escola né?! Porque sair dá um pouco mais de trabalho” (diretora). Se a intenção do projeto é trazer aprendizagens que levem à formação integral dos indivíduos, utilizando-se de outros espaços escolares e não-escolares, outros tempos, outras atividades, isso não foi bem compreendido ainda pelos professores que insistem em oferecer “mais do mesmo”, aulas, espaços e atividades semelhantes ao que ocorre no turno regular, assim, a dose dobrada acaba por se tornar algo insuportável, desgastante, enjoativo para os alunos.

Percebemos com essas falas da diretora e dos vice-diretores que, na percepção deles, parece não haver interesse por parte dos professores em oferecer algo diferenciado e atrativo para os alunos, mesmo havendo diversos espaços e recursos pedagógicos disponíveis, eles não utilizam, na visão dos vice-diretores, por comodismo, e quem sofre com isso são os alunos, pois lhes é negado o direito de uma educação de maior qualidade, de atividades mais atrativas e aprendizagens mais significativas.

Questiono ainda a opinião da supervisora sobre a questão de os alunos já terem 5 aulas de Português e 5 de Matemática de manhã, e chegar a tarde e ter mais 6 aulas de cada uma dessas matérias, ela diz que

[...] é muito desgastante. Por isso que o professor tem que buscar diferenciar um pouco, dar uma aula mais dinâmica, uma aula menos maçante, que não seja só copiar do quadro. Então o problema não é ter Português e Matemática de novo, é ter Português e Matemática de novo da mesma forma que é de manhã. Eles não têm

preocupação, o menino sai da sala, faz o que quer, eles conversam e dispersam, aí todo mundo começa a conversar. Mas sabe por que os meninos conversam muito? Eles não conseguem aprender. Aí vira bagunça... Eu vou fazer bagunça, eu vou perturbar, porque eu não sei. Eu acho que se a aula fosse mais atrativa e o professor mais interessado... Eu percebo muito a desmotivação dos professores para dar aula, aí entra um monte de coisa, salarial, infra-estrutura, desgaste, às vezes é malandragem mesmo, porque acomodou. Mas também pessoas novas que entram no Estado, já entram com essa concepção, porque vê os outros falando: ah porque o fulano não faz, porque eu tenho que fazer?(supervisora)

Nesse relato, vemos vários problemas: falta de dinamismo nas aulas, falta de didática, aulas do projeto semelhantes às aulas do ensino regular, professores parecem não estar muito preocupados com a permanência dos alunos em sala de aula, não se importam muito com o excesso de conversa e dispersão dos alunos, nem se preocupam se está havendo aprendizado ou não em relação ao que estão trabalhando com os alunos. Os alunos não compreendem o que os professores estão tentando ensinar e, consecutivamente, não conseguem aprender, por não conseguir (e, quem sabe, não querer) aprender, os alunos fazem bagunça. Os professores estão desinteressados e acomodados por questão salarial, falta de perspectiva futura na carreira, em alguns casos já estão aposentando e não querem ter muito trabalho, desgaste por excesso de aulas assumidas para conseguir ter um salário razoável.

Esses diversos problemas, apresentados sob a ótica da supervisora pedagógica, envolvem outros tantos: investimento público na educação, baixos salários, problemas na formação do professor, questão pessoal de gostar e ter aptidão ou não para a educação, problemas de aprendizado e sócio-econômico dos alunos, que interferem na aprendizagem, dentre tantos outros, que não podem ser ignorados e culpabilizarmos somente os professores e alunos pelas falhas no projeto e na escola.

### **3.5.2. Entrevistas com Professores**

A entrevista com os professores foi realizada individualmente, algumas foram verdadeiros momentos de explicar suas dificuldades, frustrações, exporem os problemas de todas as ordens que enfrentam cotidianamente no

PROETI. Entretanto, nesta sessão, ir-me-ei ater às questões já pré-definidas da entrevista e suas respectivas respostas; citarei apenas algumas denúncias e anseios de todos os sujeitos que participaram da entrevista e quiseram, espontaneamente ou por novas interrogações minhas, posicionar-se sobre diversas questões cotidianas do PROETI. Foram entrevistados o professor de Educação Física 1, a professora de Português e o professor de Matemática, porém, o professor de Educação Física 2, na época das entrevistas, já havia se desligado do projeto (a pedido, ficando unicamente com as turmas regulares do turno da manhã) e não foi possível realizar a entrevista com o mesmo.

Assim como nas demais entrevistas, inicio perguntando aos professores: **Para quê serve a escola?** Para o professor de Matemática, a escola é um “filtro” entre aqueles que só passam por ela para obter um diploma e aqueles que desejam realmente obter aprendizado e conhecimento para vida. Ele diz frustrado que infelizmente a escola só tem servido para

[...] preparar os alunos e formar os alunos... É, tirar o ensino médio, e não formar os alunos como pessoas, como ser humanos, como cidadão consciente. Eu acho que a escola serve pra preparar ele pro mundo, pra preparar pra ele ver o que ele quer fazer. (professor de Matemática)

Ele ainda diz que a escola oferece uma “base didática, uma base de conhecimento pra ele poder escolher o que fará profissionalmente”. A professora de Português já acredita que a escola deve “acolher menino, com os objetivos educacionais de que ele precisa. A função da escola é Educar. Educar do ponto de vista pedagógico, não do ponto de vista da família. O papel de educar é da família, da família”. Ela lembra que é claro que a escola “só com a própria função dela, ela já trabalha a parte social, a socialização, ela já trabalha até a psicologia do menino”. Do ponto de vista do Professor de Educação Física 1, “a escola pra mim é pra vir pra estudar. A função da escola é ensinar todas essas matérias que tem. Ah, mas a escola é pra brincar também”.

A escola, para os professores, tem o sentido de preparar para o mundo do trabalho, tem o papel de auxiliar no processo de socialização e educação, porém não sozinha, pois, para eles, o papel de educar o aluno é da família e

esta vem transferindo esse papel para escola. Eles reclamam da postura indisciplinada dos alunos, da falta de interesse, de forma que a escola não tem conseguido cumprir o seu papel por “culpa dos alunos”. Vemos nos relatos de professores, alunos, equipe pedagógica e também dos pais certo desencanto e frustração com a escola, pois ela não tem conseguido responder aos anseios desses indivíduos.

Pergunto aos professores: ***Qual a importância da escola em Tempo Integral para os alunos e para a comunidade?*** Na visão do Professor de Matemática, para os alunos o importante é a parte da socialização e, para a comunidade, pelas poucas mães que ele conversou, diz que elas querem jogar a responsabilidade de tomar conta dos meninos pra escola, porque “essa geração de meninos que a gente tem hoje é muito rebelde, assim... eles não têm muita noção de respeito, nem de obediência... aí as mães, os pais, o menino tá fugindo do controle deles”. Ele relata que há casos também de pais que falam que têm que deixar o filho na escola porque eles têm que trabalhar. Na concepção da professora de Português

O projeto serve pra poder tirar o menino da rua... Pois qual que é o objetivo do Estado? Ele tem que zelar pela criança, os pais e Estado. O aluno num tem pai, muitos num têm pai nem mãe, quem tem num suporta. O pai não está dando conta, e o Estado tem consciência disso. A estatística mostra, a violência mostra. Os meninos vem, a maioria vem porque quer, não é obrigado ficar no projeto. Aí a escola acaba virando um depósito. Eu, por exemplo, eu to representando o Estado, enquanto o zelar da criança, porque a obrigação dele é ta me pagando para isso. Mesmo eu não desenvolvendo bem, igual eu quero, a minha parte pedagógica, mas eu to fazendo o objetivo principal dele, que é zelar pela criança aqui. A gente fica pajeando... pra ele não fazer arte, pra ele não machucar, pra ele não perturbar os outros. Pra eles (alunos), parece que ficou a ideia de divertir. Por isso que eles gostam da Educação Física, ficar só pra divertir, e excursão (Professora de Português).

O professor de Educação Física 1 observa que o projeto é importante para os “meninos não ficarem na rua, não mexerem com coisa errada, para os pais que não tem onde deixar o menino enquanto ele trabalha e é bom para os meninos fazerem outras atividades”.

Essas disciplinas foram escolhidas dentre outras inúmeras que poderiam ser oferecidas, há uma razão para isso. Pergunto aos professores: **Qual a finalidade, objetivos de sua disciplina/oficina, no tempo integral?**

O Professor de Matemática conta que “a minha finalidade é eliminar um pouco das dificuldades que meus alunos têm na Matemática, que são muitas”. Ele alega que não conseguiu atingi-los ainda, no ponto da vontade de eliminar essa dificuldade, mas que esse período todo conseguiu fazer como que os alunos tenham pelo menos a consciência que têm a dificuldade, “mas eles não querem fazer nada. Esse pessoal que ta aí no projeto não sabe as operações básicas.” (professor de Matemática).

Para professora de Português, o objetivo da sua disciplina no projeto é que os alunos aprendam corretamente a ler e a escrever, pois “se o aluno que sabe ler e escrever bem ele vai bem na Geografia, na História, em todas as matérias, pois sabe interpretar bem”. O professor de Educação Física 1 traz uma visão um tanto “problemática”, na minha concepção, sobre a função de sua disciplina

A disciplina de Educação Física é mais para ter um bom relacionamento, não só com os alunos, mas também com os professores. Mas assim, passar atividades pros meninos mais pra relacionamento, não pra levar, como por exemplo, se tiver um menino bom de futebol, de vôlei e levar ele pra fazer um teste, mas assim, pra manter os meninos mais na sala de aula, na quadra, e pra divertir, contar piada, aquela coisa toda né?! Mas agora o que ta tendo é um “mata tempo”. Oh, pelo que a Secretaria falou tem que ser mudado. Não pode assim ser as mesmas atividades. Porque eu assim, eu dou mais é pingue-pongue e não dou futebol, e dou queimada. Por exemplo, dou queimada com duas bolas, cada um por si, é muito legal. No projeto eu cortei o futebol deles. Pra que jogar futebol todo dia? De segunda a segunda, e não vai ver as outras atividades?.(professor de Educação Física 1)

Diante das respostas ao questionamento sobre a função da disciplina no projeto, vemos que para o professor de Português e Matemática, as disciplinas deles têm a função de sanar as dificuldades dos alunos, enxergam como disciplinas base para a compreensão das demais. Não há dúvida quanto à importância dessas disciplinas, mas por que logo elas e não outras? Há um objetivo específico ao oferecê-las novamente no projeto?

No caso da Educação Física, vemos que o professor parece desconhecer a finalidade da disciplina para formação do ser humano, de todos os aspectos que ela pode e deve abranger, então acredita que sua disciplina tem apenas uma função de brincadeira, dar certo “descanso” para os alunos,

uma válvula de escape. Ao vermos o próprio professor relatar que a atividade que ele mais trabalha é pingue-pongue e, esporadicamente, trabalha a queimada, e percebi também os jogos de xadrez, podemos nos questionar sobre a formação deste professor, acomodação, nenhuma mobilização para oferecer atividades diversificadas.

Visto que os alunos já possuem as mesmas disciplinas do projeto no turno regular, espera-se que algumas dificuldades de aprendizado possam ser sanadas e outras complementem a formação do aluno, mas acreditamos que, para isso, outras estratégias pedagógicas e metodologias de ensino devam ser utilizadas. Pergunto então aos professores: **Quais as estratégias e práticas pedagógicas que você utiliza em suas aulas?** O professor de Matemática informa que

Eu já tentei brincadeiras, tentei brincar com eles. Primeiro, no princípio eu fiz um diagnóstico com eles, eu propus umas atividades diagnósticas pra eles... aí eu percebi as dificuldades deles, aí eu comecei a trabalhar as dificuldades deles. Aí o que eu fiz, eu comecei a me socializar com eles, comecei a fazer mais jogos com eles... jogos de dama, xadrez, e mostrando pra eles o lado do raciocínio lógico. Eu colocava um problema no quadro e falava com eles: vamos pensar no problema e não tentar resolver ele. Então a minha didática era no pensar e não no resolver. Eu trabalhei com ele muito a noção de tempo e distancia, e fiz um lado prático com eles. Um dia eu pus eles na quadra pra correr, aí a gente mediu a distância, fiz eles correrem e cronometramos o tempo. Teve um dia que eu brinquei com eles de salto em distância, aí eu fiz aquela competição de alto em distância, usando justamente o que eles estavam brincando na hora e eu fui e improvisei isso. A informática eu tentei mostrar pra eles a parte didática, dos jogos matemáticos, mas infelizmente a internet ganha da gente nisso. Eles querem brincar na internet. E quando lá não tem internet e a gente tenta impor um pouco dos jogos, aí eles não tem interesse (Professor de Matemática).

A professora de Português comenta que, geralmente, ela explica a matéria que trabalha e depois passa exercício, que é a prática. Ela diz que estava indo, com certa frequência, à sala de informática para trabalhar verbo. Ela explica que ninguém gosta de verbo, os alunos queriam ir para informática para brincar, então ela combina com eles que após fazerem a atividade que pediu na informática, permite que eles brinquem com os jogos que gostam. Ela diz que não sabe trabalhar muito bem com a informática, mas que improvisa.

Na aula de literatura, ela comenta que entrega um livro para cada aluno (na época ela estava trabalhando o livro “O Mágico de OZ”) e pede para que

leiam algumas páginas, trabalha com as narrativas, personagens, interpretação, ortografia, pede aos alunos que façam ilustração do que eles leram, que façam a leitura em voz alta de uma página. Já que os alunos não têm o hábito de ler, durante as aulas ela tem como objetivo principal motivá-los a ler. Ela ainda relata que após a excursão que fizeram para cidade de Ouro Preto, pediu aos alunos que ilustrassem o que acharam interessante na cidade, dizendo ser um bom momento para trabalhar as artes, a criatividade, depois pede para eles explicarem o que viram na cidade através da mímica. Portanto, ela busca trabalhar as questões inerentes ao Português, Literatura, Redação, mas busca utilizar-se da linguagem artística, de jogos, da informática, para atrair os alunos. Algumas vezes, eles realizam as atividades, outras vezes não, sequer prestam atenção no que a professora fala, há dias que os alunos nem na sala de aula estão.

O professor de Educação Física 1 diz que se utiliza de brincadeiras como estratégia para atrair os alunos, coisas simples, do tipo: pegador, jogar (todos os jogos que ele trabalha) com eles, comenta que improvisa bastante. Porém, trabalha basicamente no projeto com pingue-pongue, queimada individual, basquete, rouba-bandeira, xadrez e dominó de vez em quando. Diante do que foi observado durante todo o período da pesquisa, apesar de a aula de Educação Física ser bastante repetitiva, pouca opção de atividade que o professor oferece, há um grande elo e respeito entre professor e alunos, de forma que a aula de Educação Física é a única que muitos alunos se propõem a realizar as atividades, mas como chega um determinado período em que eles enjoam da atividade, então acabam “fugindo” da aula e passeando pela escola também.

É sabido pelos professores que o currículo do PROETI necessita ser reformulado, de forma a oferecer atividades mais atrativas aos alunos. Indago-o então: **Quais as outras atividades o professor acredita que deveria ter no currículo?** Na opinião do professor de Matemática, a estrutura que está montada de aulas de Matemática, Português, deveria continuar, mas incluiria aulas de dança e teatro. A professora de Português relembra das atividades que tinha nos projetos anteriores e diz que elas tinham que voltar a fazer parte do currículo. Ela sugere que seja incluído no currículo

Aulas de dança, levar esses alunos no Palácio das Artes, no cinema, dar curso de pintura... Ah, eu acho também que isso tá muito relacionado ao pedagógico. Oficinas de Matemática, de Português, oficina lá nas Ciências. Nós tivemos sábado uma feira de Ciências. Por exemplo, sair com o menino pra ele assistir palestras. De vez em quando a gente ir pro centro cultural, aqui no Barreiro mesmo. Eles vão lá ouvir estórias. Uma coisa que eu queria desenvolver com o menino é contar estórias pra eles. Ao invés de eles lerem, eles vão me ouvir, a narrativa, eu contando (professora de Português)

Interessante notar que, no final da fala, ela cita que poderia levar os alunos para o Centro Cultural do Barreiro para ouvir estórias, ela ler para eles também. Mas porque não o fez ainda? Nesse caso, está nas mãos dela a realização de tal atividade, mas as coloca no plano ideal, como se dependesse de algo superior. O Professor de Educação Física 1 também comenta sobre os projetos anteriores e das inúmeras atividades que possuíam, e ainda diz que “colocaria grafite e dança... dança do ventre, ah num sei... forró... pra movimentar os meninos. Uma atividade que atraísse eles”.

Que é preciso mudança no currículo é inegável, mas é preciso, antes de tudo, mudança nas práticas pedagógicas, concepções, na metodologia de ensino, no relacionamento entre alunos e professores, pois acredito que mudanças estruturais são necessárias, mas mudanças internas e possíveis de serem realizadas na escola são mais urgentes. Não se pode apenas idealizar, dizer que projeto seria ideal, perfeito para a escola, professores e alunos, é preciso conscientização, enxergar onde estão as falhas, verificar o que pode ser modificado e agir para a transformação. A luta por um currículo que realmente possibilite trabalhar a formação humana integral deve ser iniciada no interior da escola e pelos agentes envolvidos, e a partir de então buscar melhorias junto ao poder público e transformações estruturais.

A fim de gerar um momento de reflexão nos professores e informá-los (visto que eles não tinham conhecimento do ideário de Educação Integral nas propostas da SEE/MH e do MEC), pergunto-os: **O que é necessário para que haja uma Educação Integral na Escola de Tempo Integral?** Na opinião deles

A gente teria que mudar a mentalidade desses alunos. Porque aqui, nessa escola em específico, a mentalidade dos alunos em relação ao projeto, é só ficar na escola. Você vai ficar na escola pra você melhorar e não só ficar na escola pra socializar. Você tem que

melhorar didaticamente, socialmente. Em uma sala de aula normal eu sou professor específico, mas em uma aula de projeto eu não sou específico. Por quê? Eu to querendo abranger toda essa área, o lado cognitivo, o lado didático, o lado social. (professor de Matemática)

Tem que contratar mais professores. Primeiro o que a escola vai alegar que tem poucos alunos no projeto. Mas a escola ta com a verba? Quando a escola ta com a verba ela comunica ao professorado o que vai fazer. Mas eu acho que depende da gente, e não só do governo. Se o governo lançou a verba a escola pode buscar outros professores... Mas eu acho que é por causa da verba. Eu lembro que a gente já conversou isso em reunião, eu até registrei em ata sobre isso, sobre a verba, que a gente queria coisa diferenciada no projeto. (professor de Português)

Eu acredito que somente com nós quatro não dá. Deveria se contratar mais professores, mais atividades, mexer na horta, com terra. Porque antes tinha um pai de aluno do 3º ano que vinha aí ensinar eles a mexer com terra. Era voluntário. Mas hoje esses meninos não querem. Mas se tiver excursão, igual teve aquele dia para Ouro Preto, todo mundo vai. Mas falou que é uma festa, igual fizemos no dia das crianças, aí todo mundo vai. Eles gostam é de bagunça. Mas pra fazer as atividades eles não querem. (professor de Educação Física 1)

Para os professores, para que a escola pudesse oferecer uma Educação Integral seria necessária a contratação de novos (mais) professores, ter outras atividades no currículo, mudar a mentalidade dos alunos em relação à finalidade do projeto e, no final da fala do professor de Educação Física, ele diz que os alunos não querem realizar as atividades, mas que de viagem, festa eles gostam. A grande questão está realmente no comportamento dos alunos? Não seria papel, e um desafio, justamente da escola encontrar estratégias para atrair esses alunos? Para além de um currículo mais diversificado, seria necessária a formação de professores, uso de metodologias de ensino diferenciadas, práticas pedagógicas que seguissem em direção a uma formação integral, verdadeira preocupação e empenho para tal também é imprescindível.

### **3.5.3 Entrevista com os pais/responsáveis**

Ao entrevistar os pais e responsáveis, buscávamos ter uma visão do ideário de escola e de projeto que os pais têm e que educação almejam para seus filhos. Gostaríamos de ter entrevistado os pais de todos os alunos do

projeto, mas, como falamos anteriormente, somente 3 pais dos 17 alunos freqüentes do projeto compareceram na escola para nos conceder entrevista.

Dos três responsáveis por alunos do projeto que compareceram, tivemos duas mães de alunos e um avô (o neto mora com ele), sendo que um fato importante há de ser considerado: uma mãe de aluno é também funcionária da escola (pedagoga em ajustamento funcional na biblioteca), fato que fica explícito em suas respostas, revelando o acompanhamento próximo, pois está dentro da escola no horário que o filho participa do projeto, o seu conhecimento pedagógico e críticas ao projeto pelo fato de ter acompanhado os projetos anteriores da escola e também ter lecionado neles, por conviver com os professores e alunos do projeto cotidianamente e saber de todos os problemas e dificuldades dos mesmos no dia a dia do projeto.

Esta mãe também tem outra filha matriculada na escola, no 4<sup>a</sup> ano, mas revela que apesar dos problemas do projeto, gostaria que tivesse uma turma de projeto para os alunos do Ensino Fundamental I.

A pergunta inicial da entrevista: ***Para quê serve a escola?***, direcionada aos pais, nos possibilita penetrar no imaginário dos mesmos a fim de termos um panorama do que os pais esperam da escola, o que acreditam que ela deve oferecer, ensinar aos seus filhos. Para a Mãe 1

Pra mim a escola é um lugar pra aprender, ser alguém na vida, pra estudar e não pra bagunçar. Eu sempre gostei de estudar, quero que meus filhos aprendam muito as coisas que eu aprendi, parei de estudar. Acho que a escola é pra aprender como lidar com outras pessoas, com os alunos, respeitar os professores, que hoje você não vê isso. Você vê muita bagunça... Eles mexem com coisas erradas dentro da escola, todas em geral, até a particular mesmo. Então acho que hoje é mais puxado. A escola não é o que era antigamente, há uns 10 anos atrás, era totalmente diferente, hoje não é. Hoje os alunos não querem estudar, tinha que ter uma coisa que incentivasse eles mais na escola, não sei o quê... Porque o meu filho fica na integrada, mas pra mim ele fica mais pra brincar, não pra estudar. Porque falam com ele: Vamos estudar, e ele vem pra bagunçar e não pra estudar, então eu queria que ele ficasse pra fazer uma coisa assim, pra atrair, sabe? (Mãe 1)

Essa mãe acredita que a escola é o local que vai preparar seu filho para o futuro, um futuro que ela deseja para ele, que seja melhor que o seu, pois parou de estudar e perdeu muitas oportunidades na vida. A escola, para ela, não deve ensinar somente conteúdos, mas trabalhar valores, a socialização,

porém ela sabe que há problemas de indisciplina, a falta de interesse dos alunos, alunos que vão para escola, mas que não estudam.

O avô conta que seu neto está matriculado há 3 meses na escola e há 2 meses no projeto, pois o aluno morava em São Paulo e não estava estudando, assim, a mãe dele o enviou pra ele ficar com o avô. Revela que percebeu que o aluno tem muita dificuldade, então buscou matriculá-lo no projeto para que tivesse um “reforço” e que “ele tá assim, muito... responde um pouco, muito mal educado, não tá aprendendo muita coisa não, tá escrevendo muito mal”. Então, ele acredita que “A escola deve ensinar os meninos, né? porque os meninos hoje em dia estão muito apegados a negócio de joguinho, Xbox, ele mesmo ligava pra tudo isso aí, pra estudar mesmo, tem que dar muita força a ele” (Avô).

A escola, para ele, deve oferecer o ensino, a educação, trabalhar as questões disciplinares e morais, mas no caso específico do projeto, acredita que seja uma aula de reforço, para as matérias que o aluno tem dificuldade. A Mãe 2 tem uma visão importante sobre o papel da escola, ela afirma que

[...] eu acho que a escola é pra ensinar. Eu acho que a escola não é um lugar só de educar, eu acho que o educar, educação eu acho que vem de berço, não é totalmente só a escola, a criança tem que vir educada de casa, nós apenas temos que ensinar, dar continuidade ao ensino e é a família que tem que nos ajudar também. Infelizmente hoje muitos dos pais acham que é só colocar a criança na escola e a escola faz um milagre, mas as coisas não são por aí. Olha e não é só conteúdos, conteúdo já vem pronto pra nós nos livros, ensinar a criança a ser um adulto consciente, aprender a ser um herdeiro não só de bens, mas um herdeiro de coisas boas, então é isso que nós que ensinar essa criança porque na frente ele não vai herdar bens materiais, ele vai herdar qualidades, então é isso que nós temos que ensinar a essas crianças, a colher frutos, porque não adianta ele ter uma empresa pra administrar e ele não ter capacidade pra administrar, então nós temos que ensinar a ter qualidades. (Mãe 2)

A escola, para ela, tem o papel de ensinar, mas o papel de educar vem da família. Contudo, aponta que os pais vêm delegando essa função à escola, a escola deve educar, mas em parceria com a família. Ela mostra os problemas da escola pública contemporânea, como falta de profissionais qualificados, da presença de um psicólogo na escola, profissionais habilitados para detectar e trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, falta de estrutura, equipamentos, materiais adequados, planejamento, investimento

público, participação familiar na escola, falta de preocupação da própria equipe pedagógica em buscar compreender por que os alunos estão sem interesse nas atividades e buscar atrair mais os alunos e melhorar a qualidade de ensino. Ela afirma ainda que a escola não deve ter o papel de apenas ensinar conteúdos, pois esses já estão prontos nos livros, a escola deve ir além, preparar e formar o cidadão, o futuro profissional, a trabalhar habilidades e competências, qualidades (creio que no sentido de valores).

Há uma questão que é recorrente na sociedade e, por conseqüência, na comunidade escolar, que é o papel da escola sintetizado na dicotomia ensinar/educar. Como veremos, essa fala é recorrente em nossa pesquisa e será mais bem analisada no próximo capítulo.

Para cada um desses pais, o PROETI terá uma importância específica para ele e seu filho. Então os questiono: ***Qual a importância de a escola ter uma jornada ampliada- o tempo integral, para você e seu filho?*** Os entrevistados, em geral, comentam que gostaram muito do fato de a escola ter o tempo integral, pois trabalham, e têm a segurança de que os filhos estão na escola e não na rua, nem mexendo com drogas, brigas e nem confusões na rua.

O avô acredita que o projeto é importante para o aluno ter algo a mais para aprender na escola, pois seu neto, por exemplo, quando chega em casa, só quer saber de vídeo game e escutar música no celular. Se ele estiver na escola, acredita que tem algo mais educativo para se fazer. A mãe 1 acredita que, no sentido pedagógico, o projeto poderia ajudar muito seu filho, mas “ele não tem interesse de aprender, ele é muito bagunceiro, então na escola integrada...eu acho que ele ia aprender mais sabe”. Diferentemente, a Mãe 2 coloca que matriculou seu filho no projeto, pois ele é muito tímido e não tem com quem socializar. Para ela, ao vê-lo conversando, entrosando com os colegas, começando a brincar, ela ficou admirada, a “escola integral ajuda muito na socialização, no convívio, a criança desenvolve, é uma parceria fantástica para a família”. (Mãe 2)

O projeto ganha diferentes significados e importância na vida de cada pai/mãe/responsável e aluno, de acordo com as dificuldades de

aprendizado ou não, questões de trabalho, atividades para o filho realizar após as aulas do turno regular, a função socializadora.

Pensando nisso, interrogo os pais se eles sabem: **Quais são as atividades que seu filho faz na escola neste período? O que você pensa sobre elas? Elas são importantes? É o que você esperava? Por quê?**

A mãe 2, por estar na escola, soube descrever todas as atividades que o filho realiza, acredita que essas são importantes, mas insuficientes, faz grande crítica aos professores por não tentarem tornar o projeto algo mais prazeroso, não oferecer atividades diversificadas e não utilizarem os espaços e materiais pedagógicos disponíveis na escola. Ela nos leva à biblioteca e nos mostra os livros, computadores, revistas, jogos, materiais raramente utilizados. O avô não soube informar quais as atividades o neto realiza, mas acreditava que “achava que os ‘para casas’ eram feitos aqui... ensinar eles a escrever, as letras, alguma coisa lá, né?”. A Mãe 1 diz que não sabe muito bem, mas acha que só tem aula de Matemática (pois o filho tem um caderno dessa matéria, mas não há nada escrito nele) e Educação Física, mas acredita que deveria ter aula de todas as disciplinas, pois o filho está com notas ruins em todas as matérias.

Esses pais/responsáveis acreditam que o projeto deveria suprir as dificuldades de aprendizado, acompanhar os deveres de casa do turno regular, mas isso não está ocorrendo, é fato. Os pais desejam uma educação de qualidade; nos casos entrevistados, vemos que eles acreditam que somente o que está sendo oferecido no contraturno está insuficiente para os alunos.

Partindo do pressuposto que há a necessidade de reformulação do currículo e das práticas do tempo integral, a partir das reclamações desses pais, questiono-os: **Quais as outras atividades você acredita que deveria ter no tempo integral?** A mãe 1 cita as atividades que o filho gosta de fazer, que acredita que seria muito bom se a escola oferecesse essas atividades: dança e canto, pois seu filho gosta muito de cantar, aulas de Geografia, Espanhol e Biologia, pois ele deseja ser biólogo futuramente. O avô também sugeriu atividades que o neto já possui afinidade: música

(instrumento e canto) e futebol. Com o estímulo para que citem mais atividades, há a manutenção de que somente essas disciplina/atividades já seriam suficientes, acrescidas das que já possuem (Português, Matemática e Educação Física). A mãe 2, em sua fala, vai mais além, pois sabe das possibilidades que há na escola, espaços, materiais que a escola possui, também por seu conhecimento dos projetos anteriores ela aponta que

Olha, eu acho que acho que poderia tentar colocar oficinas de pintura em vasos, pinturas de caixinha, coisas práticas, fazer bijuterias, artesanatos poderia tentar, é uma coisa que eles iam gostar muito, poderíamos tentar também trabalhar com eles pintura em cerâmica, outra coisa que seria muito legal seria mexer com plantas, trabalhar com a horta aqui da escola, trabalhar com mudas de folhas de chá, com material reciclado. O projeto poderia entrar nisso aí, igual à professora de Português vai entrar agora com o trabalho com material reciclado, porque não trabalhar com mudas de chá, quais são os chás importantes. Por que é sustentável, plantar no alto aqueles vasinhos de chás, a ter em casa, isso é uma coisa bacana de se fazer, então eu acho que vai ser útil eles trabalharem, mexer com a terra e querendo ou não ta trabalhando com Geografia, com a Ciências, tudo isso eles vão aprender, coisas que eles aprenderam na matéria deles de manhã e eles vão estudar e brincando ao mesmo tempo, a prática da matéria, então eu acho que seria muito legal isso aí. E também poderíamos trabalhar o teatro que é uma coisa que eles estariam representando, acho que é uma coisa muita válida. (Mãe 2)

Os pais desejam um currículo que esteja articulado com as aptidões e desejos de aprendizado dos filhos, citam atividades que acreditam que seria papel da escola, mais especificamente do projeto, oferecer tais atividades.

#### **3.5.4 Entrevista com os alunos**

Durante o período de observação das aulas, pudemos conhecer um pouco do posicionamento pessoal dos alunos e seu comportamento frente aos professores, as questões disciplinares, participação ou não das atividades propostas. Em diversos momentos durante a observação, espontaneamente, os alunos se posicionavam e também os questionava muitas vezes porque não realizam as atividades, estes respondiam sempre de forma muito clara e sem pudor. Contudo, algumas questões faziam-se necessárias, uma conversa mais aprofundada para compreender seus atos, pensamentos, anseios e frustrações, em relação ao projeto. Em entrevistas individualizadas, alguns

alunos sentiram bastante liberdade de se posicionarem, já outros tiveram certo receio e se limitaram a respostas simples, apenas ao que lhes era questionado.

A primeira pergunta feita aos alunos, assim como aos outros entrevistados, foi: ***Para que servem as escolas?*** Essa pergunta direcionada aos alunos tem um significado especial: investigar o imaginário dos alunos a respeito da finalidade de ele estar naquele local, e nesse caso específico, em tempo integral, de forma que eles acabem também por refletir o que esperam que este local lhes ofereça, lhes ensine. Por se tratar de alunos entre 11 e 13 anos, é válido lembrar que eles ainda não possuem grandes reflexões sobre a finalidade da escola, mas chegou a ser espantoso as respostas quase em uníssono: a escola serve para ensinar a ler, escrever, ensinar as matérias e os fazer ter um bom trabalho futuramente.

A aluna 1 relata a finalidade que vê para cada matéria que aprende na escola, sua aplicabilidade, ela cita por exemplo o uso da Matemática

Matemática, pra gente aprender a fazer uma conta antes da gente tipo, se a gente for fazer uma compra tem que calcular direito o preço das coisas pra gente. Português pra gente aprender a falar melhor, pra gente não errar quando a gente tiver escrevendo tipo, a gente for entrar, a gente for trabalhar, a gente tem que saber daquele negócio que a gente aprendeu e também tem que escrever certo né? Geografia pra gente saber onde está alguns estados, algumas capitais né? Inglês pra gente aprender a falar melhor outra língua é... que a língua lá dos Estados Unidos e tipo... vai que eu viajo pros Estados Unidos aí eu não sei falar nada (...). Educação Física também serve pra gente emagrecer um pouco né, que a gente vai fazendo ginásticas, esses negócios assim, a gente emagrece um pouco. Artes... tem gente que vira artista, aí pode ser artista famoso. (aluna 1, grifos nossos)

Já outros alunos respondem que a escola serve para “pra gente aprender a ler, escrever, aprender pra gente ter um futuro melhor... só (aluna 2); “Ensinar a gente as matérias” (aluno 3, 4 e 13); “Pra estudar... fazer a lição de casa. Ensinar a ler” (aluno 5); os alunos 6 e 7 alegam, desanimados, que a escola só serve “pra estudar”; “Ah, aprender, melhorar a educação...Ah, ensinar a ler, crescer e ter um serviço melhor (aluno 8). Já o aluno 9 falou que além de ser um lugar para aprender um monte de coisas, a escola é um lugar para “bagunça também (risos). Aprender umas coisas, né? Prestar atenção na aula, sair fora de sala...Pra fazer gracinha (risos)”. A aluna 10 afirma que a

escola serve para “educar”, mostrando um sentido mais amplo, para além do ensino de conteúdos. A Aluna 11 acredita que além de ser um lugar para estudar, a escola “também serve pra ajudar a gente em algumas coisas tipo... sei lá, em problemas, pra gente poder... ah não sei explicar... É... deveria ter tipo um psicólogo aqui pra gente poder conversar com ele” (aluna 11). Para ela, a escola deveria ser o local que lhe ajudar a responder e resolver os problemas da vida e dificuldades que tem. O aluno 12 diz que a escola serve “Ah, pra estudar, pra gente ficar inteligente e depois poder ser alguém na vida... Também pra conversar uns com os outros” (aluno 12).

A segunda pergunta realizada aos alunos foi: ***O que você acha da escola ter uma jornada ampliada- o tempo integral?*** Alguns alunos responderam que não gostam muito, pois já têm aula pela manhã e continuar na escola à tarde fica muito cansativo, atividades são enjoativas. A aluna 2 diferentemente, “Ah eu acho legal porque... a gente tem aula de Português, Matemática, tem horas que a gente vai no computador, a gente estuda alguma coisa, a gente faz atividade, a gente brinca no computador...”. A Aluna 3 diz que depende, há momentos bons e ruins, o problema é que os professores só querem dar as atividades que planejaram e não explicam realmente o que eles precisam, não tiram suas dúvidas, não ajudam com as atividades do turno regular. A visão da aluna 4 é diferente, ela gosta do projeto justamente porque “ele dá reforço do que a gente estudou de manhã à tarde” (aluna 4). O aluno 5 diz que só gosta das aulas de Educação Física e quando a professora de Português dá algum livro para ler. O Aluno 6, assim como a aluna 3, reclama da falta de ajuda nos deveres de casa “Ah, eu não acho muito bom não, porque eles não ensinam nada... eles não ensinam “para casa”, não ajudam... Eu falo assim: “professora, vamos fazer o “para casa” primeiro, aí depois nós faz o que você quiser” (aluno 6). Segundo ele, a professora de Português sempre diz que depois farão, mas ela nunca trabalha com eles o “para casa”. O Aluno 7 diz que não gosta do projeto pois

Os professores não dão aula direito, só dá aula quando você<sup>39</sup> tá aqui, e quando não está eles não fazem nada... só o professor de Educação Física 1 que não faz isso. O professor de Matemática põe

---

<sup>39</sup> Referindo à presença dos pesquisadores na escola em sala de aula, em observação.

nós pra assistir o filme, fala que vai contar, chega lá na sala ele senta e não discute o filme. Ah... aula de Educação Física é boa... O professor dá basquete, futebol e pingue-pongue e queimada<sup>40</sup> (aluno 7)

Os alunos 8 e 9 reclamam da mesma questão: a única atividade que fazem é jogar pingue-pongue e depois não há mais nada para fazer, reclamam também que os professores não os levam para informática, diz que o problema do projeto é o professor de Matemática e a professora de Português, pois são muito chatos. A aluna 10 mostra outro lado do estar na escola no tempo integral:

Ah., eu acho que é legal. Porque entre ficar aqui e ficar lá em casa eu prefiro ficar aqui, mas eu acho que deveria ter mais coisas tipo... sei lá, aula de música, outros negócios, por que... eu acho que, pelo menos na aula de Português, eu acho que... as atividades não são adequadas para a nossa idade sabe? Por que... é um pouco abaixo. Ah, tem algumas que ela passa, especialmente pra uma aluna da turma porque ela precisa e eu acho que é lá do 2º ano/série. Porque tipo, ela às vezes ela dá umas letrinhas lá pra gente escrever boi, essas coisas, essas palavrinhas né? É... a única coisa que eu não gosto é dessas atividades né. (aluna 10)

Estar na escola no contraturno não é ruim para esta aluna, é melhor do que ficar em casa, pois na escola está em contato com as amigas, o que a incomoda é não ter atividades que atraiam a atenção dela, então, para ela, o problema do projeto são as atividades, pois não há diversificação, as atividades ministradas pela professora de Português estão “abaixo do seu nível”, assim o projeto acaba por ter apenas um sentido de socialização para ela. Sob outra perspectiva, a aluna 11, que aparenta ter um grau maior de maturidade, apesar da idade, reclama que os alunos não respeitam o projeto, nem os professores, saem de sala constantemente, mas também confessa que ela mesma às vezes também não suporta ficar em sala e fazer as atividades, pois “as coisas que muitos professores do projeto passam, acho que não têm nada a ver assim com o que a gente tá estudando” (aluna 11). O Aluno 12 gosta do projeto, dos professores, das atividades, não reclamou de nada. Diferentemente, a Aluna 13

---

<sup>40</sup> As atividades citadas pelos alunos raramente ocorrem. As mais usuais são: queimada, pingue-pongue e xadrez. Durante o período que realizamos a pesquisa na escola vimos apenas os alunos brincando de “fazer cesta” com a bola de basquete, cerca de 3 alunos, e também o mesmo com a bola de vôlei e de futebol.

diz que “O projeto ele é bom, mas muitas das vezes os professores (risos) estragam o projeto... Tipo a professora de Português... Porque... ela é muito chata” (aluna13).

Vemos na maioria das falas reclamações da postura dos professores, falta de empatia com eles, atividades enjoativas por serem repetitivas, não haver diversificação, professores não estarem com o conteúdo e atividades em sintonia com o que é estudado no turno regular.

A terceira pergunta foi **Se você não estivesse aqui na escola, onde estaria? O que estaria fazendo?** Todos os alunos entrevistados dizem que se não estivessem na escola neste período da tarde, estariam em casa vendo televisão, jogando no computador, estariam no facebook. Algumas alunas disseram que estariam arrumando casa, então realmente preferiam estar no projeto. Duas alunas responderam que estariam na casa da vizinha conversando ou brincando. Apenas um aluno diz que algumas tardes ele não vai ao projeto, pois ele pratica futebol e lutas. Somente um aluno respondeu que estaria na escola mesmo, na biblioteca, estudando com sua mãe (a mãe deste aluno é funcionária da biblioteca da escola). Para esses alunos, em casa o que lhes resta a fazer após voltar da escola é navegar na internet, jogos, arrumar casa, brincar, então preferem ficar na escola mesmo, pois lá eles têm colegas, o que nos revela que, para eles, a socialização acaba sendo o maior atrativo do projeto e não as atividades, que para eles não estão fazendo sentido.

Esses alunos ainda são novos, mas em alguns casos já há a capacidade de escolher se matricular, permanecer ou não no projeto (como foi o caso de todos os alunos do 9º ano que foram matriculados. No entanto, desde o início pararam de freqüentar o projeto por vontade própria). Diante disso, questiono aos alunos, na quarta pergunta: **Quem escolheu que você ficaria em tempo integral?** Os alunos 2 e 3 estão no projeto por vontade própria, pois não têm nada para fazer em casa. A aluna 1 está no projeto por vontade da mãe, pois em casa ficava brigando muito com a irmã. Os Alunos 5 e 6 foi por vontade dos pais, para melhorar as notas. Os Alunos 9,10,12 e 13 foi por vontade própria, para aprender mais e melhorar notas, pois têm dificuldades. A Aluna 10 foi por escolha da mãe, para não ficar à toa em casa, só jogando. Aluno 12, a escolha

foi da mãe para interagir com os colegas (socializar), pois ele é muito tímido. Aluna 4 vai somente nos dias que a mãe deixa, mas é por vontade própria. Aluno 7, a escolha foi da família, pois em casa não tem ninguém para auxiliá-lo nas atividades e com o “para casa”.

Acreditamos que ficar mais 5 horas, aproximadamente, na escola apenas pela socialização não faz sentido, esse não deve ser o único papel da escola e tampouco do projeto, que promete oferecer uma formação integral para esses alunos. Estão na escola e este tempo deve ser aproveitado qualitativamente. Há um ideal de projeto, atividades que esses alunos gostariam muito de fazer, coisas novas a aprender, outros saberes a explorar. Questiono a cada um deles, na 5ª pergunta, se eles pudessem escolher, ***Quais as atividades você acha que deveria ter e que gostaria de ter no tempo integral?*** Obtive por resposta diversas atividades e falas muito interessantes, que creio ser interessante citar todas na íntegra:

Aula de violão, Informática né?! Aulas no laboratório de Ciências, aulas de Artes né?! Só que tipo, pra pintar aqueles quadros brancos assim gigantes. É, e a gente ia aprendendo a desenhar direito, tipo, você é a modelo aí tinha que desenhar você, aí eles podiam ensinar a gente de um jeito certinho pra ficar bonito (Aluna 1).

Ah, se tivesse canto seria muito legal. Ah, aula de artesanato. Hum... aula de dança, Hip Hop. (Aluna 2)

Tipo, a gente podia ter, em vez de ficar só naquela mesma matéria, só naquele mesmo ano, podia ensinar um pouco mais avançado pra gente. Podia ter tipo campeonato, ensinar a gente a jogar esse monte de esportes. Aula de violão... Eu também acho legal luta (Aluna 3).

Violão... Tipo assim, eu gosto muito de dançar, tipo assim é, hip hop, esses trem tinha que ter, eu gosto muito... Dança de rua, eu acho lindo, igual axé.(Aluna 4).

Ler... hum... vôlei... só (Aluno 5)”.

Ah eu queria que eles ensinassem “para casa” direito, ter aula de dança... tipo Funk, Hip Hop, Rap, também lutar, tipo Muay Thay, Jiu-Jitsu. E eles ajudar nós mais, dá uma atividade pra nós quando não tem nada pra fazer, olhar mais nossos cadernos, perguntar sem tem para casa, às vezes eles não perguntam. Ah... basquete, vôlei, futebol, pingue- pongue (Aluno 6).

Capoeira devia ter... Ah...sei lá, pintura também ia ser bom... Por exemplo, quando tinha outra professora, ela ensinava nós fazer aquele pano de mesa assim e pintava os negócios. É, tipo pintura, nós pintava também (Aluno 7).

Nós não sabe mais o que faz. A gente fica aqui todo dia é Português e Matemática, Português e Matemática. Se tivesse outra coisa pra distrair a cabeça seria bom né?! Geografia poderia ter, aula de desenho, futebol, pois quase não jogamos bola, pois o professor fala que não tem bola pra nós na escola... Eu acho que o projeto podia ter aula de dança... Igual sexta-feira, só tem Educação Física. Podia colocar dança, tipo hip hop, funk, aula de violão (Aluno 8).

Eu trocaria a professora de Português e o professor de Matemática. É, porque só Português, Matemática e Educação Física não dá não. Por que ela só passa mesma coisa, ela dá uma folha e pronto... É porque ta lá assim, ela só fica passando a mesma coisa sempre... Aí nós enjoa da aula dela e sai. Ah podia ter aula de dança, qualquer dança... Música, aula de luta... Ah, luta né?! Jiu-jitsu, Taekendo, capoeira... Ah a gente só joga pingue-pongue, bola e depois não tem mais nada pra fazer (Aluno 9).

Uai, poderia ter aula de teatro sabe, esse trem assim... Acho que só música mesmo... Eu gosto de rock e pop... Eu queria também aprender teclado ou violão (Aluna 10).

Eu acho que deveria ter aula de dança, de canto... Eu acho que, acho que só balé e Hip Hop... É... e de violão, instrumentos né? Instrumentos que a gente, que a escola devia ter, poderia ter pelo menos, pra gente... Sei lá, pra poder interagir de algum jeito. Grafite pra gente poder saber... Sei lá, pra gente poder descobrir outras maneiras de se expressar... Aula de Espanhol (Aluna 11).

Educação Física, Inglês, Português, Informática também. Aula de música, aula de pintura. Aprender a tocar instrumento, tipo violão, e cantar (Aluno 12).

Eu escolheria aula de violão, gostaria de aula de dança... Vários tipos. Aula de canto. (Aluna 13).

O PROETI, as diretrizes do MEC e da SEE/MG prevêm praticamente todas as atividades citadas. O anseio dos alunos em ter no projeto essas atividades vai ao encontro do ideal de formação integral. As atividades citadas pelos alunos contemplam principalmente a parte artística, lutas, esportes, idiomas, porém há que considerarmos que a escola deve oferecer não só aquilo que o aluno conhece, mas também lhe mostrar outros horizontes, há outras atividades necessárias para a formação integral, mas essas atividades, na visão dos alunos, são as prioritárias, o que é de desejo deles aprender.

Para além dos questionamentos que fizemos aos alunos, outras questões surgiram no decorrer das entrevistas, que acreditamos ser válido relatá-las, pois permitirá que possamos ter um maior panorama do cotidiano do PROETI.

Nas entrevistas com os alunos, ficou evidente a postura incorreta de determinados alunos em relação às aulas do PROETI. Em uma delas, uma aluna, ao ser interrogada sobre o que achava sobre o projeto, diz que

Eu acho que tem muita coisa boa, mas eu acho que tem muita gente que não respeita o projeto... Ah, porque tipo... Acho que o projeto ele não ajuda muito às vezes por que o professor tá lá, pra poder ensinar a gente, mas tem aluno que não liga pra isso, não copia, acaba saindo de sala e levando os outros. Também acho que, é que nem o professor de matemática falou, tem coisa que ele passa que pra gente parece ser bobo, mas pros outros não. Mas tipo, acho que as coisas que muitos professores do projeto passam não tem nada a ver assim com o que a gente tá estudando, a gente tá estudando uma coisa completamente diferente. (Aluna 11)

No projeto há alunos somente do 6º ano frequentes, então consequentemente a matéria a ser trabalhada é a mesma para todos, entretanto, há alunos nessa turma que ainda não sabem ler e escrever, que têm dificuldades de aprendizado e outros que já possuem maior facilidade, então a turma acaba por ser heterogênea e os professores insistem em tratar muitas vezes de forma homogênea, dando aulas e atividades de níveis mais simples para tentar sanar as dificuldades de alguns alunos, mas, para outros, aquelas atividades já estão “ultrapassadas” para seu nível de aprendizado, então por isso não realizam as atividades, conversam, mexem no celular, saem de sala e vão passear pela escola e brincar. Assim como a aluna acima diz, o conteúdo da atividade e o nível não condizem às vezes com o que estão estudando no turno regular, então perde o sentido aquela aula para muitos.

Outra aluna informa que não gosta muito do projeto, pois a Educação Física, por exemplo, tem muitas aulas (14 aulas semanais) e não há muita diversificação, então acabam enjoando de fazer as mesmas coisas todos os dias. A aluna ainda diz que: “e a gente também não pode pegar a bola, porque a bola furou”. Questiono se há somente uma bola na escola para o projeto, ela responde: “Não. Tem mais, só que ele não quer pegar” (aluna 1).

Além de não haver muita diversificação nas atividades, os professores de Educação Física alegam para os alunos que não há material disponível. Então, após a entrevista, nesse dia, pedi ao professor de Educação Física 1

que me mostrasse o material disponível<sup>41</sup> para o projeto, e o que encontro são mais de 15 bolas de basquete, várias bolas de futebol, handbol, voleibol, redes, bambolês, colchonetes para ginástica, raquetes e bolinhas, diversos jogos de tabuleiro, jogos pedagógicos em geral, dentre outros.

Os alunos 6 e 7 afirmam que os professores nem sempre dão aula, mas quando nós, pesquisadores, estamos presente, eles têm uma aula e postura que não é a costumeira, que saem de sala, pois não têm nada para fazer ou porque não gostam da aula e do professor. O aluno 6, ao ser questionado sobre sua opinião sobre as aulas do projeto, alega que gostaria de ser ajudado nas atividades que tem do turno regular, pois sua tia o colocou no projeto porque na sua casa não há ninguém para ensiná-lo o “para casa”, e no projeto os professores só querem dar as atividades que eles preparam, mas não acompanham o “para casa” e não tiram suas dúvidas.

Os alunos, durante as entrevistas, assim como durante o período que observei as aulas e atividades do PROETI, fizeram várias reclamações, denúncias em relação aos professores e equipe pedagógica, mas vários alunos afirmam que não fazem as atividades e não assistem com atenção às aulas porque elas são desinteressantes, repetitivas, já enjoaram de realizar determinadas atividades. Desse modo, como julgar estes alunos apenas como indisciplinados e desinteressados, como fazem os professores?

Nas entrevistas, podemos perceber que há um grande desapontamento dos sujeitos em relação à escola e ao PROETI. A escola é encarada por muitos desses sujeitos como apenas um local para se aprender “matérias” que os proporcionará um diploma para o ingresso no mundo do trabalho, como um local de socialização, um local de preparação para a vida. Vemos falas permeadas por desencantamento, angústias e frustrações daqueles que esperavam mais da escola e do PROETI, desejos e anseios por outra educação e outra escola. Fica claro nas entrevistas que há um clamor por mudança, transformação em diversos aspectos. Vemos a urgente necessidade do diálogo para a construção de um currículo primeiramente significativo, reformulação de práticas pedagógicas, metodologias de ensino, para além da

---

<sup>41</sup>Na Figura 34 apresentamos o material esportivo destinado ao PROETI. Material novo, a maioria ainda lacrado, sem uso. O professor nega tal material aos alunos.

mudança pessoal de cada qual, de forma a se colocarem enquanto sujeitos da mudança, e não apenas como passivos à espera de uma solução “milagrosa”. Inúmeros são os conflitos, dificuldades, anseios, desafios dentro do PROETI, mas vemos a partir das entrevistas algumas possibilidades de transformação viáveis.

## CAPÍTULO 4

### DESAFIOS PARA UM CURRÍCULO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB BASES DIALÓGICAS

Após o período de observação das aulas, do cotidiano escolar e realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos no projeto, decidimos realizar também um grupo focal com todos os professores do PROETI e outro grupo focal com os alunos do projeto, a fim de discutirmos os problemas e dificuldades do cotidiano, transformações gerais necessárias, discussão para uma proposta de currículo para o PROETI que seja baseada nos anseios dos sujeitos envolvidos, de forma democrática, dialogada. O grupo focal foi escolhido como instrumento de investigação, pois acreditamos que as discussões devam ocorrer de forma horizontal, através do diálogo, a fim de, juntos, em comunhão, compartilharmos nossas ideias e debater sobre que escola e que PROETI almejamos.

Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), afirma que a educação envolve diálogo, pesquisa e comunicação, que é um dos saberes necessários à prática docente. Para ele não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. A nossa intenção de pesquisa vai ao encontro do que Freire (1996) diz

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16)

Nesse sentido, como propõe Freire (2011), nós buscamos não apenas *denunciar* os problemas, dilemas, dificuldades e desvendar a realidade vivenciada desses sujeitos no PROETI, mas através do diálogo, em comunhão com os sujeitos, discutirmos os desafios da Educação Integral em Tempo Integral e as transformações necessárias. Dessa forma, buscamos realizar o *inédito viável*, aquilo que não foi feito, porém é percebido como possível, de maneira que possamos discutir o *que fazer*, intervir e transformar a realidade social em comunhão com os sujeitos do PROETI.

Conforme Gomez e Penagos (s.d), na ação, o pesquisador pesquisa e intervêm na realidade, que lhe permite conhecer, refletir, analisar e construir novas possibilidades. Gomez e Penagos (s.d) ainda colocam que

Com a intervenção busca-se olhar além da educação e a pesquisa 'bancária',olhar a própria prática para refletir sobre ela com os envolvidos no processo para reinventá-la, e é essa sabedoria que dá vida aos participantes da pesquisa que se assumem como aqueles que aprendem e por isso, intervêm. (Gomez e Penagos, s.d, p.13)

Para tanto, lançamos mão da metodologia e pressuposto filosófico do *Círculo de Cultura*, que foi formulado por Paulo Freire como instrumento dialógico e transformador do mundo e dos sujeitos da pesquisa, quais sejam, pesquisadores e pesquisados.

O Círculo de Cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado (...) como um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, o sujeito pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva (ROMÃO; et al, 2006, p.15).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa “denunciam suas condições existenciais, movidos pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade” (Romão, s/a, p.11). O que se pretende com o Círculo de Cultura nessa pesquisa é promover um debate entre os sujeitos da pesquisa, para que através do diálogo, de forma democrática – e não pela imposição vertical – possam discutir sobre as questões curriculares, práticas pedagógicas, concepções e anseios de Educação Integral.

Assim, o papel da pesquisadora com os participantes da pesquisa é de fazer a leitura de mundo e mobilizar saberes, possibilitar o diálogo sobre as questões que se naturalizaram ser impostas e não debatidas, buscar restabelecer eventuais vínculos sociais, históricos e educacionais com mediações para o avanço social e educativo que queremos, em prol da busca

de uma educação de qualidade, significativa para os sujeitos e que possa cumprir um papel de formação integral dos sujeitos.

#### **4.1 Grupo focal com os professores**

O grupo focal com os professores teve participação dos professores de Matemática, um de Educação Física e de Português, da pesquisadora, do orientador desta dissertação (que também é o coordenador da pesquisa da CAPES/FAPEMIG<sup>42</sup>), de três bolsistas de pedagogia (que são participantes da pesquisa da CAPES/FAPEMIG nesta escola) e do professor de apoio da escola (participante da pesquisa da CAPES/FAPEMIG nesta escola).

O grupo focal ocorreu em uma sala de aula da escola pesquisada, onde colocamos cadeiras (com carteira) em círculo, de forma que todos os participantes da escola e pesquisadores se assentaram. Registramos o grupo focal com gravação do áudio que nos possibilitou análise posterior e que as falas puderam ser analisadas fidedignamente. A presença dos integrantes do grupo de pesquisa e do orientador foi fundamental para que pudéssemos obter outros olhares, discutir interpretações, falas e expressões.

No grupo focal com os professores, inicialmente, explicamos que mesmo que não fossem eles mesmos que fossem lecionar no PROETI no próximo ano (2015), seria de grande valia a discussão para a construção de uma proposta de transformações necessárias no PROETI em relação ao currículo e às práticas pedagógicas de cada qual e do coletivo.

Antes da realização do grupo focal com os professores (e também no grupo focal com os alunos), a pesquisadora e o orientador desta dissertação discutiram e definiram previamente quais eram as questões, temas que seriam colocados em debate, porém outras questões deveriam surgir e realmente surgiram durante o grupo focal.

A Escola de Tempo Integral é algo novo para as escolas públicas estaduais brasileiras. Com todos os problemas, como a extensão do tempo

---

<sup>42</sup>Pesquisa financiada pela CAPES e FAPEMIG, intitulada “A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: um estudo comparado Brasil-Estados Unidos-Alemanha”

dessas crianças dentro da escola, dentro do espaço que muitas vezes não está preparado, de professores, crianças, pais que não estão acostumados com esse novo sistema de educação. Podemos dizer que muitas vezes esses sujeitos, em geral, ainda não estão preparados/acostumados a esse novo “modelo educativo”.

Segundo Saul (2008, p.120), na percepção freiriana, currículo “é a política, a teoria e a prática do ‘que-fazer’ na educação, no espaço escolar”. Dessa forma, entendemos como importante a discussão não só do conhecimento, mas também as práticas decorrentes desse conhecimento que proporciona o estímulo da necessária curiosidade.

Iniciamos a discussão pedindo aos professores que se posicionassem quanto à sua percepção do projeto, do funcionamento do contraturno, qual é a importância e o problema, pois não é só solução, ela traz também alguns problemas pra escola.

O professor de Matemática se manifesta quanto à proposta do PROETI, afirmando que quando entrou no projeto, acreditava que seu papel deveria ser auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizado, na questão didática, diz que entrou com o propósito de ajudar os alunos. Mas ele se frustrou com o passar do tempo, pois

A mentalidade dos meninos dessa escola aqui, eu não sei os das outras, mas a mentalidade que esses meninos tinham em relação ao projeto, era mais tipo ficar na escola, ou seja, passar aquele tempo na escola. Eu tentei, conversamos entre os professores, para a gente tentar mudar essa mentalidade, ou seja, não só ficar na escola, mas aproveitar o tempo na escola, mas eles têm uma rejeição muito grande em termo de aproveitar este tempo didaticamente. Eles querem aproveitar esse tempo pra divertir... Por mais que a gente diversificasse, mudasse o nosso jeito, mas essa questão ela é grande. (...) mas, com isso gera trabalho redobrado pra gente... É frustrante às vezes, porque a gente sofre, sofre e nada acontece. Igual, a gente chegando ao final, a gente fica pensando: vamos fazer um levantamento, ver como esse menino entrou e como ele ta saindo agora. Eu acho que dentro disso a gente consegue alguma coisa, cê entendeu? Pois o ideal era que no Português, no Inglês, os meninos que entraram no projeto melhorem. Mas essa melhora didática a gente num encontrou, mas a melhora de amadurecimento, até a vivência, a visão de Matemática de muitos eu conseguir mudar. (professor de Matemática)

A professora de Português diz concordar com tudo o que o professor disse e que também sente essa frustração. Ela cita exemplos de alunos que depois que entraram para o projeto e melhoraram em relação à socialização, ao comportamento, alguns casos em que houve melhoria no aprendizado. Comenta também os casos em que reuniu com familiares de alunos para conversar e tentar ajudar esses alunos. Ela diz que queria ver resultados mais rápidos, mas que compreende que o momento de cada aluno é diferente, muitos dos alunos do projeto têm uma família difícil, têm uma vida difícil, então ele realmente vai ter mais dificuldade, um processo que demanda muito tempo. Ela ainda firma que

Então quer dizer que os meninos, eu to falando dos meninos com problema sério social, tem aquele dificuldade mesmo de aprendizagem por um motivo outro, esses meninos eles vão aprender, não que ele não consiga, mas a melhor forma é em outras atividades mesmo, na dança, sabe? É nessas coisas assim. E outra coisa também que eu acho bacana pra poder melhor a aprendizagem, enquanto eu to trabalhando lá num mesmo momento tem um professor de Educação Física trabalhando os mesmos objetivos, um pedagogo... Eu tenho um tanto de gente ali preocupada com ele. E, no entanto, ele vem pra escola pra brincar, porque o principalmente pra eles é vim pra escola pra brincar. Então a gente vai ensinar via brincadeira... Por que a gente que é professor, eu sou cabeça dura. Eu já falei com a Kelly, eu não abandono o pedagógico hora nenhuma, porque eu sou professora de Português. Eu até vou pra eles pra informática, trabalho outras coisas, mas eu gosto de intercalar. Então eu vou aprender com meu colega... Como que fala? Aquele que fica cuidando da disciplina? Num é um disciplinário não... é um orientador... por exemplo, como eu não sei dar aula de música, vai ter um lá que vai me orientar, e eu vou jogar o Português também... (professora de Português).

O professor de Educação Física, diante da fala da professora de Português, comenta que quando ele começou a trabalhar no projeto, tinha aula de música, de dança, de Educação Física, Matemática e Português. Ele conta que propôs à direção da escola que na hora de fazer a designação, a SEE/MG tinha que liberar aula de dança, de música, porém a diretora alegou que não pode, que somente aquelas disciplinas que compõem o atual currículo são liberadas para designação de professor para o projeto.

A SEE/MG pré-determinou o currículo e o impôs às escolas estaduais, segundo afirmam os professores e equipe pedagógica e direção da escola. Há

nos professores e equipe pedagógica a consciência e o desejo de transformações no currículo e no cotidiano do projeto.

Freire e Shor (1986) apontam que o primeiro pesquisador na sala de aula libertadora deve ser o professor, que investiga seus próprios alunos, e a partir daí possam produzir um conhecimento não-supervisionado ou não-oficial. Porém, isso desafiaria a comercialização da ideologia oficial feita pela escola. Esse tipo de conhecimento crítico pode gerar divergência ao conhecimento oficial e as formas alternativas de utilizar tal conhecimento. Assim, conforme Freire e Shor (1986, p.21) explicam, “a educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. É muito mais seguro o lugar da reprodução do que o da criação, da inovação, da transformação.

Os professores têm certo temor em se transformar. Muitos professores até se sentem atraídos pela pedagogia libertadora, pois os programas regulares, o currículo oficial, os limites de sua disciplina acabam por deixá-los entediados. Entretanto, os professores, muitas vezes, têm medo de perder o emprego por praticar uma educação emancipadora, não querem correr o risco de oposição dentro de suas instituições. Com o desgaste da profissão ao longo dos anos, problemas salariais, institucionais, os professores preferem ficar no seu lugar seguro.

O medo, para Freire e Shor (1986), vem do sonho que você tem sobre a sociedade, que você quer fazer e desfazer através do ensino e de outras políticas. Assim, “tornar concreto um sonho político, obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seus sonhos tornem realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p.70).

Para que transformações aconteçam, as mudanças devem iniciar no hoje, agora, na escola. É preciso que os sujeitos desse projeto lutem em prol de um projeto do qual acreditem, que seja significativo e que vá ao encontro dos interesses educacionais dos sujeitos envolvidos.

Discutimos com os professores o papel da escola na sociedade, e um dos principais papéis dela é ajudar a solucionar os problemas que vivemos. Trouxemos nosso posicionamento quanto à situação de o aluno ir para a escola para “passar o tempo”, segundo os professores afirmam, pois ele pode

passar o tempo em outros lugares, a escola não pode se prestar a esse papel, não é a função dela e do PROETI. Tem que haver objetivos e um sentido em estar ali mais um turno, visto que o contraturno não é obrigatório.

Freire e Shor (1986) discutem sobre a “cultura do silêncio” que se faz presente nas escolas, que sugere uma tolerância à dominação, resposta passiva à pedagogia autoritária, uma forma de “violência simbólica” que impõe o silêncio aos alunos (e também aos professores). Porém, muitas vezes, o que se tem é uma desordem generalizada, o que indica que muitos alunos resistem a esse processo e se rebelam, sabotando assim a violência simbólica do currículo. O currículo tradicional exige que os professores preencham as aulas com matérias que não são criticamente atraentes, falas monótonas, com voz maçante para eles e para os alunos, o que leva à desatenção e desinteresse. Esses alunos resistem, fogem, sabotam as aulas, mas muitas vezes ainda não possuem o potencial para fazer as exigências organizadas por mudança e buscar a transformação.

Foi debatido com os professores, ao longo do grupo focal e também nas entrevistas individuais e em conversas informais ao longo da pesquisa de campo e observação das aulas, a questão do ensino e aprendizagem esperada no PROETI. Aproveitamos o debate e levantamos uma questão para reflexão dos professores: a preocupação deve ser também em: “ensinar o quê?”. Durante o período da pesquisa, a maior reclamação e frustração dos professores foi a seguinte: os alunos não estão muito interessados em aprender o que está sendo ensinado.

Diante disso, questionamos aos professores: Por que vocês acham que acontece esse desencontro? Porque uma coisa é o que ele vem aqui fazer, mas ele não quer fazer nada. Por que ele não quer aprender o que está sendo ensinado?

A professora de Português diz que acredita que para o aluno “já está na cabeça dele que isso daqui é um projeto. Eu falei com eles que é projeto, mas é um aprendizado de forma tranqüila, mas tem que mudar a forma de ensinar, pra ficar mais fácil pra ele”. Reforçamos a pergunta, indagando-a por que os alunos negam-se, de certa forma, a aprender. O professor de Matemática afirma que “a mentalidade de muitos do projeto, acho que de uns 70 % ou

mais, acho que veio porque, aí entra o lado social, veio porque a mãe quer que ele fique”. Lembramos ao professor que no ensino regular isso também ocorre. Ele diz que

No regular ele vem porque praticamente ele é obrigado. Aí no projeto não é obrigado, aí a mãe obriga. No regular é uma obrigação do governo e indiretamente uma obrigação da família. Aí de certa forma o que acontece, a mãe obrigava ele a vir. Agora tem que conversar um pouco mais com essas mães, que manda os meninos pro projeto e praticamente os obriga. Será que quando a mãe manda o aluno ela quer que o aluno fique dentro da escola ou quer que ele melhore na parte normal, educacional ou porque quer ficar livre dele? (professor de Matemática)

Debatemos o que fora apresentado pelo professor de Matemática, nos questionando se os alunos vão à escola somente porque eles são obrigados, qual o interesse deles na escola, sobre o papel da escola de seduzir os alunos, que os alunos devem enxergar a escola como um lugar necessário e importante para sua formação. Por outro lado, os pais geralmente que mandam a criança pra escola têm muita preocupação com o que “que a criança vai aprender”, o lugar que a criança vai ficar. O professor de Matemática argumenta que acredita que os alunos não valorizam, de certa forma, porque não há pontuação no projeto, no sentido de que seria necessário uma pontuação no projeto para passar de ano, e que “eles não têm a visão de que o projeto pode ajudar eles, como no regular” (professor de Matemática). O mesmo professor ainda nos (a toda equipe de pesquisa) questiona: “mas a função do projeto é ajudar ou não o aluno?”

Temos a percepção que, diante da resistência que os alunos têm, não há uma compreensão de que há algo que valha a pena para eles estarem no contraturno e se dedicar àquilo que a escola tem o papel de fazer, porque a escola é um lugar de socialização, não discordamos disso, de forma alguma. Só que a escola é mais do que isso. A rua que também é um ambiente de socialização, um ambiente muito mais livre, onde o sujeito vai ter outro tipo de desenvolvimento. A escola tem uma missão que é diferenciada, inclusive na socialização, porque, de certa forma, nela a socialização é disciplinada. A questão fundamental que faz parte da nossa pesquisa, que buscamos construir juntamente com professores e equipe pedagógica, é: como o aluno vai ter a

percepção da importância da escola enquanto escola, enquanto espaço de socialização, como local de ensino e aprendizagem de saberes significativos para a vida.

Concordamos com a importância das áreas do conhecimento tradicionais (tanto as trabalhadas no ensino regular com as disciplinas do PROETI), mas os alunos desejam saber por que eles vão ficar nesse tempo estudando Português, Matemática e Educação Física. Perante tal questão, perguntamos aos professores como eles poderiam “despertar” neles (alunos) essa percepção? Como mostrar ao aluno que esse conhecimento é importante para a vida? Entendemos isso como um grande desafio porque outras coisas vão ser difíceis de mudar a curto prazo, como ter uma estrutura melhor, ter condições de se ter um monitor, que deveria ter, isso não é fácil. Então levamos cada professor a refletir: “o que dentro da minha área, ou dentro do projeto, que é um grupo pequeno de professores, o que nós podemos fazer para que esse conhecimento seja um conhecimento interessante para o aluno?”

Freire (1979), ao tratar sobre o compromisso do profissional (no caso o professor) com a sociedade, afirma que

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 1979, p.16)

Diante de nossa pesquisa e de relatos dos professores e também de muitos alunos, percebemos que o aluno acha certos conhecimentos desinteressantes, para ele não é importante, porque se ele achasse importante, ao menos iria prestar a atenção, pelo menos um momento. Não que o aluno vá se transformar, chegar à escola e ficar todo o horário fixo naquilo. Mas ele vai ter mais intenção. Sob essa perspectiva, questionamos aos professores o que eles vislumbram como possibilidade, o que eles poderiam fazer, como poderiam encarar esse momento que os alunos estão com vocês, de uma forma que esse conhecimento seria pra ele importante, que ele visse isso?

O professor de Matemática relata que ao meditar sobre o projeto na escola, com o fechamento de ano, ele analisou seu trabalho durante o ano, a relação com uma série de meninos com problemas sociais, com dificuldades e conta que

[...] aí eu fiquei pensando: “será porque, e Escola em Tempo Integral só pode pegar esse tipo de aluno?” Cê entendeu? Por que a gente não pode fazer uma Escola em Tempo Integral e pegar por exemplo os meninos, os alunos do 3º ano do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental, aí trabalhava com eles um tipo de ajuda, cê entendeu? Ajuda direcionada. Devia ser assim, no final do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Pô, vamos preparar esses alunos! O que se espera desses alunos do 3º ano? Eles tão saindo da escola pública... aí mostrar o lado social, o que acontece... dar uma ajuda didática também, em termos de ENEM, em termo de orientação profissional. Eu acho que essa Escola de Tempo Integral, visualizando esse tipo de aluno, esse foco de aluno, eu acho que teria uma condição melhor de ser trabalhado... Para mim, é pegar o Ensino Médio, não trabalhar só área de risco e a questão social. (professor de Matemática)

A professora de Português concorda com a ideia do professor de Matemática e defende que com a convivência, são vários níveis de experiência, de modo que seria possível mostrar aos alunos mais novos o conhecimento e transformações adquiridas pelos alunos mais velhos, de forma que estes se tornem uma espécie de “modelo”.

Lembramos aos professores que não há nenhuma “vedação” em receber outros alunos do ensino fundamental, alunos que não estejam na situação de vulnerabilidade social. Há alunos matriculados do 9º ano, porém eles não vão à aula. Há uma questão importante que é: por que eles não vão às aulas do projeto?

A professora de Português relata que já tentou diversas metodologias de ensino, outras formas de aula, como uso da informática, através de música, desenho, dentre outros, mas alega que os alunos não querem aprender, que eles “Eles estão interessados é pelo joguinho Naruto... só em Naruto! Aí beleza... a gente leva os outros meninos, cada um com seu joguinho lá preferido” (Professora de Português).

Na percepção desses professores, tudo o que podia ser feito em termos de currículo, de metodologia de ensino, proposição de atividades, tentativas de atrair mais a atenção, curiosidade e desejo de aprender dos alunos já foi

realizado. Porém, alegam que esses alunos é que não querem aprender, e sim apenas ficar na escola para brincar, ir para informática jogar e pela questão da socialização.

O professor de Educação Física interrompe a fala da professora de Português, que relatava sobre as dificuldades de ensinar àqueles que não querem aprender, e diz que:

[...] igual no meu caso... Eu lidava com muitos problemas dos meninos... O que ta acontecendo com eles? Eu falava assim numa boa. Hoje, com esses meninos, os pais vêm aqui e nunca conversam com você. No passado, quando tinha o outro projeto, o ex-coordenador do projeto chamou e conversou com todo mundo. Aí chamou os pais, e vieram muitos que eu sei. Agora, nós fizemos uma reunião com os professores que eram do projeto, aí nós falamos que temos que fazer uma reunião com os alunos, e chamar os pais e fazer uma reunião com todos eles. Aí vieram os pais e não vieram os alunos, e no passado o contrário também acontecia. Antes no projeto a gente tinha 4 turmas cheias. (professor de Educação Física)

Nessa fala, vemos que há certa “queda” crescente na adesão ao projeto e uma grande descrença por parte de alunos e dos pais em relação ao projeto, sua importância e significado. Além disso, é acrescido o fato de a família, a cada dia mais, estar menos presente na escola e na vida escolar dos alunos. Sobre tal situação a professora de Português comenta que

[...] quando eu conversei com as mães, por exemplo, tem meninas que não precisam de projeto. Elas vieram pela interação social... elas não tem problema de aprendizado... Como, por exemplo, as alunas<sup>43</sup> A, B e C. Aquelas meninas boas sabe? Tem meninos bons, não são só meninos ruins... O que eu percebi, falei: com as mães, teve conselho de classe, a gente começou a falar do projeto, mas vi que há certo receio, porque ficou na cabeça dessas mães que é projeto... Parece né? Como é que eu vou saber? Elas tem certa insegurança. A mãe da aluna A mandou ela pro projeto, aí eu falei: “ah não, aqui eu vou ta aqui, todos os professores, e no turno da tarde ainda tem supervisão, direção, tem tudo! A gente vai dar notícia de tudo que acontece coma filha da senhora”. Cê ta entendendo? E ela não ta preocupada com a questão de aprendizagem não, é com a questão de ficar... de ficar... Porque tem aquela coisa assim: “ah, aquele doidinho ali é do projeto”. Tem aquela visão de que o projeto são aqueles meninos... Então a gente tem que falar tudo que acontece, pois as mães tem insegurança sim! (professora de Português)

---

<sup>43</sup>Nomes ocultados para preservação da identidade das alunas.

O professor de Educação Física concorda com o que a professora de Português diz e acrescenta que o grande problema está nas atividades que são oferecidas no projeto, que deveria haver mais atividades para os alunos e que elas fossem mais atrativas. Há um modelo de projeto que os professores idealizam, assim como há um modelo de aluno que também idealizam (o mesmo ocorre por parte dos alunos em relação ao projeto e aos professores). Quem está na escola há muito tempo percebe que o aluno mudou. E quando pensamos assim: “bom, esse aluno aqui ele não se adequa, ele não é adequado ao projeto”. Porém, acreditamos que é o projeto que tem que se aproximar dele.

Arroyo (2007) traz uma valiosa reflexão sobre os “alunos imaginários” que muitos professores almejam, alunos bondosos, ordeiros, condescendentes, angelicais, imagens de alunos e da infância (e também da adolescência) que são quebradas exatamente em tempos que as condições de trabalho docente, não seria mais profissional os professores se perguntarem se estes alunos são livres para escolher as formas indignas de viver sua infância, adolescência e juventude? A reação mais freqüente é interpretar as condutas dos alunos como indisciplinas, desafio à autoridade, desinteresse em aprender, corpos desatentos, inquietos, rebeldes e até violentos. Assim, esses alunos são repreendidos, reprovados, julgados, condenados, em certos casos expulsos da escola, têm negado o direito à educação. Estamos de acordo com Arroyo quando este propõe que devemos modificar nosso olhar e conhecer melhor os alunos, reconhecer suas diferenças, dificuldades de aprendizado, valorizar seus conhecimentos prévios e experiência de vida, construir imagens menos estereotipadas e mais realistas dos alunos.

O aluno é aquele ali, ou a escola tenta acolher de todas as maneiras possíveis, ou vai esquecê-lo. Ele vai estar ali, mas é um aluno esquecido, e isso não é o que nós queremos, e sim que a escola se aproxime desse aluno, porque esse é o aluno real. Quando os professores colocam sobre a aproximação das famílias, vemos que há realmente uma grande dificuldade e oferecemos a sugestão de os professores pensarem, e ver como é possível ouvir esses alunos, e a partir daí, do aluno real, conversar com eles, saber onde o Português, a Matemática e a Educação Física podem ter uma

convergência com aquilo que ele vê de problema, que acha interessante. A escola trabalha com o conhecimento abstrato e o aluno não percebe que isso faz sentido na vida dele fora da escola também.

Perante nossa fala sobre a importância da compreensão, por parte dos alunos, da importância do contraturno e do que está sendo desenvolvido ali, a professora de Português diz que acha interessante nossa proposta de buscar mostrar ao aluno o sentido de estar ali na escola mais um turno e a importância desse conhecimento, do diálogo mas, segundo ela “a gente faz tanta coisa pra eles perceberem a importância, mas aí chega num ponto que a gente tem que brigar. Quando você era criança, você tinha noção da importância?” (professora de Português) . Respondemos a ela que esse não é apenas um problema e dificuldade do tempo integral e sim da escola na contemporaneidade. Aproveitando o momento, o professor de Matemática diz que

[...] na Matemática em si, o que eu mais tenho a percepção eu acho que é isso... Nós pais estamos poupando demais os meninos em relação a muita coisa. Igual, por exemplo, eu quando era menino meu pai me dava dinheiro e falava: vai lá e compra isso e isso. Eu tinha que ter aquele pensamento matemático. Hoje os meninos são todos poupados disso... Aí o que acontece, você joga um problema desses pro menino, do dia a dia: “saí daqui e fui comprar pão na padaria quantos pães dá pra comprar com essa quantidade de dinheiro?” Aí o menino fala: “eu não, minha mãe é que busca.” (professor de Matemática)

Comentamos essa fala buscando ressaltar para os professores e também levá-los à reflexão que os desafios que os alunos vivem nessa idade não são os mesmos que os nossos, de forma que ao tentar resgatar o que era importante em nossa adolescência e na maturidade para nós, nem sempre terá a mesma importância para esse adolescente de hoje, pois vivem em outra sociedade, outros desafios, desejos, problemas. Esse é o cerne da nossa investigação, desenvolver um currículo e os estudos mediados pelo mundo vivido por sujeitos concretos, não os idealizados. Eles não estão fora do mundo que envolva esses conhecimentos.

Temos dificuldade pela nossa formação, é outra geração, mas temos que estabelecer um diálogo com o mundo deles, com a leitura que eles fazem do mundo, pois eles têm uma leitura de mundo, e muitas vezes na escola isso

é desprezado. Temos que ter a consciência que há o mundo que vivemos no passado, que tomamos como ideal, mas a infância e a juventude de hoje são diferentes. Não é nosso mundo ideal, mas é o mundo que existe.

Portanto a busca seria esta, juntamente com os professores, investigar qual mundo esses alunos vivem, para ver qual o conhecimento, qual o tema nós podemos estabelecer num currículo, num plano para esses alunos desenvolverem ao longo de cada mês, para ser avaliado se há realmente uma percepção da importância e um currículo que seja significativo para eles. Outra questão muito importante é em relação à construção do currículo, porque os alunos participarem da construção desse currículo junto com o professor, junto com nós, pesquisadores, eles serão protagonistas de seu processo educativo.

O professor de Matemática, a partir dessa provocação, revela que está achando muito interessante a investigação da pesquisadora e do grupo de pesquisa na escola e acredita que

[...] e acho que ela (pesquisa) tem que voltar pra gente. Porque é muito importante. A gente entrou esse ano no projeto, ou seja, é uma novidade pra gente, e por essa dificuldade realmente tá muito difícil. E por essa investigação que vocês estão fazendo ser dentro da aula, olhando o nosso lado enquanto professor, do nosso trabalho e dos alunos também. Eu espero que depois vocês interajam também com a gente, porque eu acho que é bom também pra gente melhorar... Porque a dificuldade de concertar os defeitos... Porque a gente às vezes tá com algum defeito e a gente não percebeu. Por exemplo, às vezes eu abro minha mentalidade, sendo que a minha época em si sendo que não é a época deles. Então eu acho que por mais que a gente evolua nisso, a gente tem essa dificuldade. Então a conclusão dessa dificuldade, acho que vai nos ajudar e eu acho que vale a pena vocês passarem pra gente um retorno no que a gente pode melhorar (professor de Matemática).

Podemos perceber que o projeto é algo novo para esses professores (exceto para o professor de Educação Física, que já trabalhou em outros projetos que ocorreram na escola), há a verticalização da proposta curricular, eles se mantêm confortavelmente no papel de executores de um currículo.

Todos eles viram na pesquisa uma possibilidade de direcionamento, auxílio, até mesmo no sentido de ajudar-lhes a mostrar caminhos possíveis de serem trilhados para melhoria do cotidiano no projeto e também do processo de ensino/aprendizagem. Esses professores esperam que um produto

curricular com estratégias pedagógicas seja apresentado ao término da pesquisa, numa postura passiva.

Acreditamos que a tarefa do pesquisador e também do educador dialógico, sob a perspectiva de Freire (2011), que ao se trabalhar em equipe interdisciplinar, esse universo temático recolhido na investigação, devemos devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebemos. Buscamos atuar numa perspectiva mais libertadora, e não da forma “bancária”, pois o conteúdo programático nasce do povo, refletindo seus anseios e esperanças. “Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da dialogicidade” (FREIRE, 2011, p. 143).

Embora os professores tenham consciência de suas dificuldades, terem evidenciado diversos problemas do projeto, resgatei o questionamento que fizemos aos professores no início do grupo focal: “O que é possível fazer, entre os três professores mesmo, com relação aos alunos, no sentido de mudança? Como conseguir atrair, de certa forma, esses alunos para ter uma atenção à aula, de valorizar esse conhecimento escolar?”

O professor de Educação Física relata que os alunos já comentaram com ele que gostariam de ter aulas de dança, música, lutas. Prontamente, diante de sua fala, provooco-lhe: “mas você não seria esse profissional que poderia oferecer essas aulas? O que você como professor de Educação Física poderia fazer para atrair mais os alunos? Quais outras atividades que você poderia dar? Quais mudanças acreditam que são possíveis, no seu caso?”. Ele responde que

Eu, na aula normal você tem que se impor mesmo, né? No projeto é muito difícil! Eu de manhã eu dou bola e trabalhos. No projeto não tem como, eles não fazem. Eu procuro sempre falar com eles: faz trabalho que é bom para vocês, faz a atividade que é boa pra vocês, né?! Mas... não dá certo! (professor de Educação Física)

Logo em seguida a professora de Português diz

A gente volta na questão da mentalidade, amadurecimento, eles vêem o projeto como lazer! O que envolve aprendizagem de Português e Matemática, eles não se interessam. Sabe o que eles

ficavam doidão para fazer minhas atividades? Que faziam, que ficavam até pulando na cadeira. Vai ter informática daqui a pouco, mas nós temos que fazer aqui os exercícios de Português (...). Tem que ter troca para esses meninos (...) a última aula que eu fui com eles para a informática, eu disse: “não vai ter informática não, eu sou paga para ser professora de Português, nós vamos fazer uma atividadezinha legal e se não ficar bacana nós não vamos não. Só vou te dar duas ou três atividades basiquinhas, fez tudo, eu olhava, retornava e tudo e depois agente ia. Então, esse tipo de incentivo, é igual criança, vou te dar o doce até eles adquirirem amadurecimento, porque se não, não vai ter não. Porque se ele não tem maturidade, como que eu vou conseguir fazer ele ter consciência que o projeto é importante, que a Matemática é importante, que isso é importante?” (professora de Português)

Vemos nessa fala, e concepção pessoal da professora de Português, alguns problemas como a inferiorização dos alunos, a ideia de que é “paga para dar aula somente de Português.

Sobre o papel do professor, Freire (1996) diz que

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. (...) tão importante quanto o ensino de conteúdos, é eu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que faço. (...) Tão importante quanto o ensino de conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (1996, p.103)

Diante disso, questionamos: quais atividades os professores achavam que se eles dessem, os alunos se interessariam mais? Qual outra forma de aulas, metodologias, materiais eles poderiam trabalhar? A professora de Português responde que “ações extra-escola, atividades extra-escola para eles fazerem associações. Atividades como dança, ir ao teatro, ao cinema”. Ela relata sobre a excursão que fizeram a Ouro Preto, que na semana seguinte ela propôs uma atividade relacionada ao que foi visto e vivenciado em Ouro Preto por eles. Ela pediu que eles desenhassem, se expressassem através do desenho e depois os alunos, em conjunto, interpretassem os desenhos dos colegas. Segundo ela, os alunos adoram as saídas da escola, mas são feitas raramente.

Outra questão assim é levantada: a professora acredita que deve haver o uso de outros espaços que possam trazer outras possibilidades de aprendizagem e de certa forma sair um pouco da rotina e atrair mais a atenção

dos alunos. Todos eles têm a consciência dessa necessidade, então por que não fazer? Nas mãos de quem estaria tal mudança? O que seria possível e estaria ao alcance desses professores e da escola para mudar essa realidade?

O professor de Educação Física relata que deu uma queimada diferente para os alunos: com várias bolas, com isso quase todos os alunos se interessaram e participaram. Porém, ele conta que uma aluna machucou (quebrou o dedo). Então tem receio de os alunos machucarem e ocorre uma “limitação nas atividades que pode propor aos alunos do projeto”. Esse “medo de machucar” nos soou como uma forma de o professor tentar justificar porque não passa outras atividades, mostra talvez um comodismo, trabalhar somente aquilo “que não vai me dar trabalho e dor de cabeça”.

De acordo com Freire (2000), o ser humano, apesar de ter se tornado apto a reconhecer quão condicionado e influenciado pelas estruturas econômicas (e também políticas), é capaz de intervir nessa realidade condicionante, ao invés de se adequar, acomodar, adaptar à realidade que não é questionada. A educação não é neutra, de modo que esta pode estar a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos, da realidade tida como intocável, ou estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele. Freire reconhece os limites da educação formal e informal, mas também concebe a possibilidade que tem os seres humanos de assumir tarefas históricas e intervir no mundo, não importando que essa briga dure um tempo tão prolongado, que nela sucumbam gerações.

Os professores, ao longo das discussões do grupo focal, se esquivaram das perguntas relacionadas às transformações necessárias no currículo e também em algumas mudanças em sua prática pedagógica, em relação à visão que têm do projeto e dos alunos. Quando os questionamos sobre tais questões, em diversos momentos eles colocaram os alunos como “o grande problema do projeto”, pois não se interessam por nada, não querem aprender, chegaram a propor um “outro aluno” que não aqueles. Compreendem que mudanças são necessárias, mas não conseguiram enxergar neles próprios essa mudança e sim somente problemas e soluções externa a eles.

Desiludidos, desanimados, desmotivados e quase sem esperança se encontravam esses professores. Porém conforme enfatiza Freire (2000)

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e inconsciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações-obstáculos difíceis de serem superados, influências dominantes de concepções fatalistas da história, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado, nunca, talvez, tenhamos tido, mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil, mas é possível* (FREIRE, 2000, p.114)

A desesperança está nítida nas falas dos professores e na prática cotidiana do PROETI. A mudança é concebida por eles como algo externo, esses não estavam abertos à reflexão, não se percebem enquanto sujeitos do PROETI e que algumas (diversas) transformações dependem de seu desejo de mudança e de sua ação. Pretendíamos através do Círculo de Cultura um diálogo em que pudéssemos discutir sobre as transformações no currículo e proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica, de forma que esses possam ir ao encontro do ideário de Educação Integral. Entretanto, os professores ficaram passivos, culpabilizaram os alunos, governo e escola pelos problemas que o PROETI enfrenta, esperando receber dos pesquisadores naquele momento uma “receita de bolo” para os direcionarmos quanto ao que fazer e até mesmo uma “fórmula para salvar” o PROETI e a eles.

#### **4.2 Grupo focal com os alunos**

O grupo focal com os alunos contou com a participação de 9 alunos (4 meninas e 5 meninos), pois no dia somente estes compareceram. Esse grupo focal também contou com a participação de todo grupo de pesquisa, mas achamos por bem que não houvesse a presença de nenhum professor ou membro da equipe pedagógica da escola/PROETI, para que os alunos

tivessem maior liberdade para se expressarem. Sentamos todos juntos em um único círculo, sentados do chão (forma que acreditamos que os alunos se sentiriam mais livres e à vontade para falarem).

Inicialmente, esclarecemos aos alunos qual era nosso papel na escola, o que estávamos pesquisando (isso já fora informado antes, no início da pesquisa, porém agora acrescentamos algumas informações que foram obtidas a partir da pesquisa de campo) e o que faríamos naquele momento. Alguns estavam um pouco assustados, receosos de falar, tímidos, mas ao verem alguns colegas aproveitando o momento para denúncias (e lhes asseguramos que a identidade deles seria preservada) e as angústias e desejos de mudança com relação ao projeto e à escola como um todo também.

Iniciamos o debate perguntando a eles o que eles acharam do projeto durante o ano que havia passado. Muitos responderam que “até que nós gostamos, principalmente das aulas de Educação Física, da informática”, mas quando perguntávamos das aulas de Português e Matemática, todos eles riam, o aluno 5 e as alunas 1 e 2 falaram que aprenderam algumas coisas e tiraram dúvidas, alguns revelaram que não ficavam na sala durante essas aulas (alunos 4, 7 e 9), o aluno 7 falou que não gostou dessas aulas pois “os professores não davam nada... Tomara que ano que vem o professor de Matemática e a professora de Português vão embora!”.

Explicamos também que gostaríamos também de levar cada qual à reflexão do que era possível fazer para mudar, afinal podemos ser cada vez melhores do que nós somos, e acreditamos que a escola e também o projeto tem o papel de nos auxiliar nessa caminhada.

Acreditamos que, para discutirmos sobre um currículo para um programa que vise uma formação integral, devemos compreender a realidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, seus anseios educacionais, suas dúvidas, esperanças, temores, os problemas que vivenciavam, pois tudo isso implicará na formação que deverá ser desenvolvida, visto que é preciso que essa educação seja realmente significativa para a vida desses sujeitos. Para tanto, acreditamos que o diálogo com alunos, professores, equipe pedagógica, familiares seja um caminho necessário para o conhecimento da realidade vivida pela comunidade escolar. Rejeitamos a proposição de impor a nossa

ideia de mundo e lhes oferecer um currículo que acreditamos ser ideal para eles.

Entendemos que o conteúdo programático para a ação deve ser construído de forma dialógica, para que a educação seja uma prática de liberdade. Sob tal perspectiva, Freire (2011) diz que a partir da dialógicidade inaugura-se o momento de se realizar a investigação do que chamamos de “*universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” e a partir daí temos para além da apreensão dos temas geradores a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Conforme Freire (2011), o conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época, e o conjunto de temas em interação constitui o “universo temático” da época. Desse modo

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma os homens não chegam a transcender as “situações limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*. [...] no momento em que estes a percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas entre a fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2011, p.130).

A investigação dos temas geradores, que se encontra nos “universo temático mínimo”, deve ser realizada, conforme Freire (2011), por meio de uma metodologia conscientizadora, de forma que além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo. Os temas geradores só podem ser compreendidos nas relações homem-mundo. Tomamos os alunos, assim como os demais indivíduos envolvidos na pesquisa, como sujeitos e não como objetos de estudo, visto que, para além da investigação da sua percepção de mundo, buscamos a conscientização para a transformação de sua realidade (pelo menos deste tempo e espaço escolar).

É necessário para uma ação verdadeiramente libertadora, em um determinado meio histórico, que se tenha atenção não só pela busca dos

temas geradores, mas também o modo de se perceber esses temas implicam em outra questão: a busca por temáticas significativas. Os temas geradores, segundo Freire, podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. Dessa forma, “a procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem dessa procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador” (Freire, 1979, p.33).

Diante de tais premissas, investigamos o “universo individual” e o coletivo dos alunos, os anseios individuais e aqueles que são comuns aos educandos. Primeiramente, buscamos conhecer um pouco do perfil dos alunos em diálogo com os mesmos. A maioria dos alunos relata que reside no bairro onde fica localizada a escola ou em bairros bem próximos. Alguns relatam espontaneamente que vivem em locais de risco, onde há muita violência, mortes, tráfico de drogas, alguns tiveram familiares presos e até mesmo mortos. Um aluno diz que, apesar de tudo, gosta de onde vive e não deseja mudar-se dali e nem da escola. A maioria deles conta que como fica o dia todo na escola, não fazem outras atividades e, ao chegarem casa, geralmente assistem televisão, mexem no celular, jogos, computador (os que possuem). Apenas um aluno relatou que faz escolinha de futebol como atividade extra-escolar.

No momento seguinte, pedimos aos alunos que se reunissem em 3 grupos de escolha entre eles (foi composto 1 grupo de 3 alunas, 1 grupo de 2 alunos, 1 grupo de 3 alunos) e listassem as atividades, saberes, disciplina/matérias, transformações que eles acreditam que a escola deveria ter/oferecer, que eles gostariam de aprender, o que acreditam que é importante aprender.

Demos a cada grupo uma cartolina branca com a palavra ESCOLA escrita no centro e entregamos um pincel atômico para cada um e pedimos que escrevessem na cartolina, em volta da palavra escola, as atividades que sugeriam (em formato de mapa mental).

Para chegar nestes “mapas mentais”<sup>44</sup>, os grupos de alunos discutiram entre si quais atividades eles iriam escolher, algumas atividades que foram

---

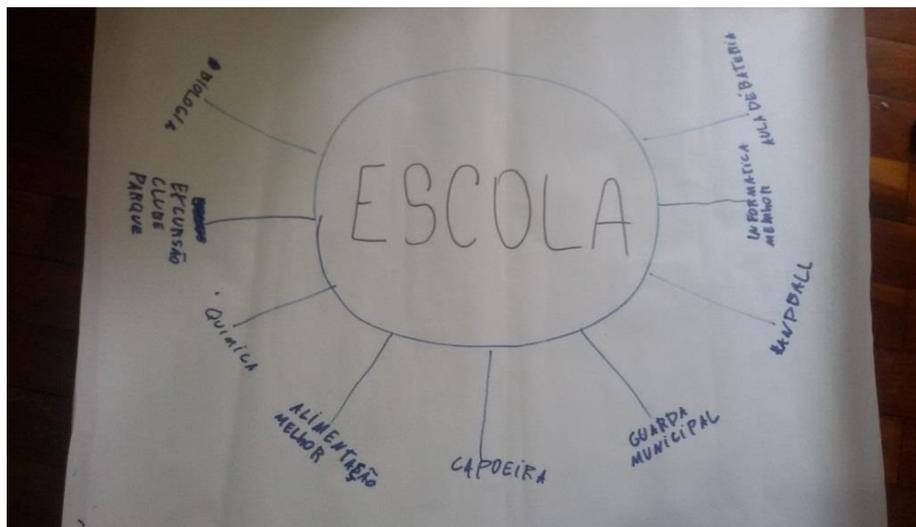
<sup>44</sup> Segundo Tony Buzan (apud Wille, 2010), Mapas Mentais são ferramentas de ordenamento do pensamento que ajudam na introdução e extração de informações no cérebro. Já Gómez e

sugeridas por algum aluno do grupo foram discutidas entre eles e eles mesmos as elegeram como papel da escola ou não, assim as atividades escolhidas foram fruto de um debate e consenso entre todos do grupo. Ao debater sobre as atividades, os alunos comentavam entre si sobre algumas coisas que ocorriam no projeto atual, até mesmo na escola no turno regular, e comentavam como gostariam que fosse. Em alguns momentos, eles consultaram ao grupo de pesquisa a grafia de algumas palavras, o nome que é utilizado para determinada atividade que descreviam e disciplina em que iriam aprender determinados conhecimentos.

No grupo 1, as atividades, saberes, disciplinas, transformações escolhidas/sugeridas foram: Biologia, excursão para clubes e parques, Química, alimentação melhor, capoeira, guarda municipal, handbol, informática melhor, aula de bateria.

Os alunos desse grupo alegaram que gostariam de aprender mais sobre plantas, animais e corpo humano de forma mais prática, alegaram que já fizeram “milhares de excursões para o zoológico, então queremos lugares diferentes”, por isso sugeriram clube e parque, querem aprender a fazer misturas químicas de forma prática, o guarda municipal na escola relacionaram com o que ocorre nas escolas da prefeitura de Belo Horizonte, que cuida de questões disciplinares e de violência/drogas na escola, a aula de handbol dizem que o professor de Educação Física nunca deu no projeto, querem aula de informática tanto para uso de redes sociais e jogos, como também para aprender sobre informática. A capoeira, aula de bateria é um desejo de aprendizado, sem justificção específica. Há de observarmos que esse grupo era formado apenas por meninos, por isso a escolha de aula de bateria e capoeira (o que seria difícil ocorrer em um grupo que tivesse componente feminino).

**Figura 38:** cartaz “Mapa Mental” 1

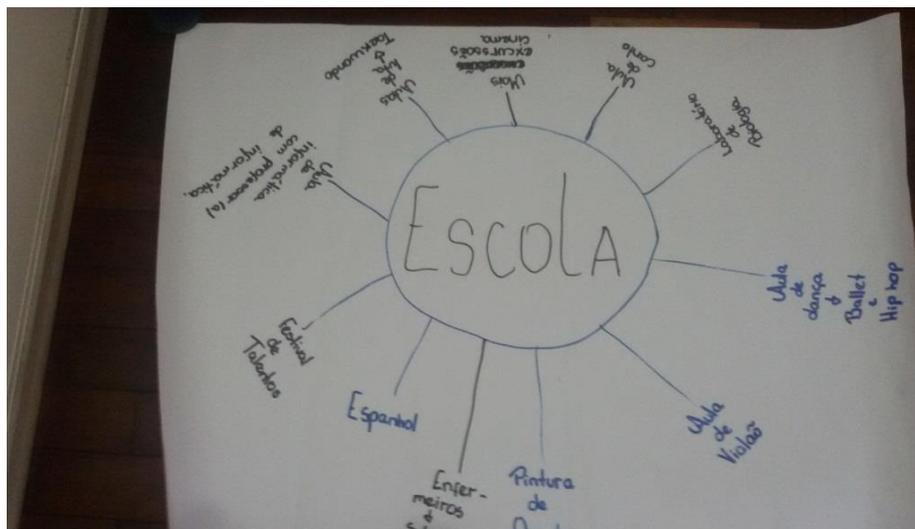


Fonte: fotos do autor

No grupo 2, as atividades, saberes, disciplinas, transformações escolhidas/sugeridas foram: aula de informática, festival de talentos, espanhol, enfermeiros e sala de enfermagem, pintura de quadros, aula de violão, aula de dança (Ballet e Hip Hop), Laboratório de Biologia, aula de canto, mais excursão para o cinema, aula de luta (taekwondo). Esse grupo era formado apenas por meninas (que justifica a escolha de aula de ballet).

As alunas desse grupo justificam que desejam aulas específicas de informática com professor específico preferencialmente (mas que continue os jogos e acesso às redes sociais), o festival de talentos seria para apresentações (de dança, teatro, música, mágica etc.), promovido pelos alunos do projeto e também para mostrarem o que estão aprendendo de forma artística, a presença de enfermeira e psicóloga (acrescentaram na fala ao dar a justificativa), pois há inúmeros casos de alunos que machucam (principalmente os alunos do primário) e com problemas/dificuldade que gostariam de conversar com uma psicóloga na escola. As demais atividades citadas são de desejo de aprendizado, sem justificativa específica.

**Figura 39:** cartaz “Mapa Mental” 2



Fonte: fotos do autor

No grupo 3, as atividades, saberes, disciplinas, transformações escolhidas/sugeridas foram: aula de capoeira, Ciências, sala de informática, Inglês, corrida, excursão para clubes e parques, jogos, física, pintura, aula de Francês.

Os alunos justificam que querem conhecer melhor os animais, trabalhar com plantas (horta e também de forma geral com diversas plantas), dizem que querem fazer corrida, mas na fala dizem que queriam também aula de vôlei, peteca, futebol, jogos, pois estão cansados de ficar jogando só pingue-pongue. A aula de pintura seja em tela, parede, papel e vaso. Reclamam da merenda escolar, que acham que é mal preparada, que não há higiene adequada das cantineiras com a limpeza, com o excesso de açúcar colocado nos sucos, falta de tempero em algumas comidas. As demais atividades sugeridas são pelo desejo puro de aprendizado.

**Figura 40:** cartaz “Mapa Mental” 3



Fonte: fotos do autor

Após as explicações dos alunos para o mapa mental que fizeram, voltamos ao círculo e os indagamos a respeito das aulas, o que tinha estudado durante o ano. O aluno 4 de prontidão fala: “eles só passam matéria pra gente de menino pequeno” e a aluna 1 completa “eu já falei com a professora de Português dar umas coisas mais evoluídas pra gente, mas ela fala que tem gente que não sabe”. O aluno 5 ao fim da fala dela diz: “ela só manda a gente fazer caça palavras e separar em sílabas”, a aluna 2 fala que “a gente tava no 6º ano, mas ela só passava matéria do 4º e 5º ano”.

Sobre as aulas de Matemática, o aluno 5 conta que “eram só quatro tipos de contas que ele passava: *de mais*, *de vezes*, *de diminuir* e *de dividir*”, a aluna 1 um discorda do aluno 5 e fala que “nem é, o professor de Matemática me ajudava. Tinha matéria que eu não sabia de prova e ele me ajudava. Ele me pedia o caderno, o caderno de aula, olhava e me explicava”. O aluno 4 diz que a ele também, mas a aluna 1 retruca que “é mentira, pois ele nem ficava dentro de sala”, ele (aluno 4) rebate dizendo “mas é claro, aquele dia ele mandou a gente fazer aquelas continhas no quadro e falou que a gente ia pra informática, nós fez tudo e ele nem levou”.

Sobre as atividades que realizavam nas aulas de Educação Física, eles dizem em conjunto “aí, só pingue-pongue”, o aluno 9 fala que “eles num dá futebol nem basquete pra nós não, falam que não tem bola”, o aluno 7 em

seguida diz “as meninas na hora de Educação Física ficam só andando pelo pátio e conversando, nem jogam nada”, a aluna 1 justifica “mas é claro! Ele não dá nada que a gente gosta, só pingue-pongue e xadrez. Falam que não tem material”, o aluno 5 retruca: “tem sim! Já vi um tantão de bolas aqui, várias de basquete. Eles que não querem emprestar pra gente”.

Após reclamações de atividades que realizavam, e outras que gostariam de fazer, mas os professores não as dão, perguntamos aos alunos o que eles acreditavam que os professores do projeto poderiam fazer para tornar a aula mais interessante. A aluna 1 responde “eu acho que eles não devem dar uma matéria muito mais baixa que a nossa capacidade, porque quem sabe a matéria acaba ficando pra trás, e quem não sabe eles tinham que acompanhar separado”.

Todos discutem ao mesmo tempo sobre aprenderem algo que seja relacionado ao que estudam no período da manhã, que o projeto precisava andar em conjunto com o que aprendem no regular. A aluna 1 acredita que no projeto “os professores deveriam mudar a maneira de ensinar, fazer com que a gente aprenda de outras maneiras, de uma forma mais fácil e interessante”. O aluno 7 sugere que “deveriam ter mais professores, pois são muitas aulas apenas com 3 professores e assim acabam enjoando”. A aluna 2 fala que “é, deveriam ter mais matérias, outras atividades”, o aluno 9 completa “é, ou então a gente sair pra algum lugar”, a aluna 3 concorda “é, eu queria ter aula em outros lugares, lá fora”, em seguida o aluno 4 sugere “e aqui no Barreiro tem um tanto de lugar, tem a pracinha, o parque...”.

Dialogamos com os alunos e fizemos uma reflexão sobre o que eles, alunos, poderiam fazer para que o projeto fique melhor e possam aprender mais. Todos se entreolham, param e pensam, e a aluna 1 diz “primeiramente, parar de ficar escutando música na aula e prestar atenção na aula”; alguns dos alunos falaram que eles que muitas vezes atrapalham a aula, com conversa, música alta, alguns dormem, não fazem nada. Ainda sobre a questão da música, os alunos 7 e 9 sugerem que por gostarem tanto de música, seria legal uma aula específica de música.

Perguntamos a eles em seguida por que muitos saem de sala durante a aula, todos alegam que as aulas não são interessantes, pois se fossem não

iriam querer ficar só do lado de fora da sala, e a aluna 1 ainda justifica “é por isso que saímos, mas eles nem parecem se importar se a gente tá lá ou não, se a gente tá aprendendo ou não”.

Contamos aos alunos que também fizemos um momento de reflexão junto aos professores do projeto, a respeito de eles que acreditavam que deveria ser modificado no projeto, em relação às atividades, ao cotidiano, postura dos alunos e professores, e que projeto estes almejavam. Discutimos com os alunos sobre a possibilidade de mudança no currículo do projeto, que esta era uma proposta, mas que necessitava de luta, por parte de todos os envolvidos no projeto, mesmo que demore um pouco, ou gerações, mas era preciso sonhar, planejar e lutar, pois conforme afirma não é possível transformar o mundo sem sonho, utopia, ou sem projeto. Conforme Freire (2000) afirma

As transformações do mundo necessitam tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p.53-54)

Sabemos que as transformações necessárias no PROETI perpassam por diversos âmbitos, implicam recursos financeiros, contratação de outros profissionais, preparação do corpo docente para o trabalho com novos tempos e espaços escolares, reflexão sobre a prática docente, maior participação da família e da comunidade na escola, desejo e ação pessoal para a transformação, dentre outras questões. Assim, vemos que há obstáculos, desafios e também algumas possibilidades, mas é necessária a luta cotidiana, pois acreditamos que há diversas possibilidades de transformação que podem ser iniciadas no interior da própria escola, já outras implicam outras esferas, mas que também vemos como papel dos sujeitos do PROETI a luta para a mudança.

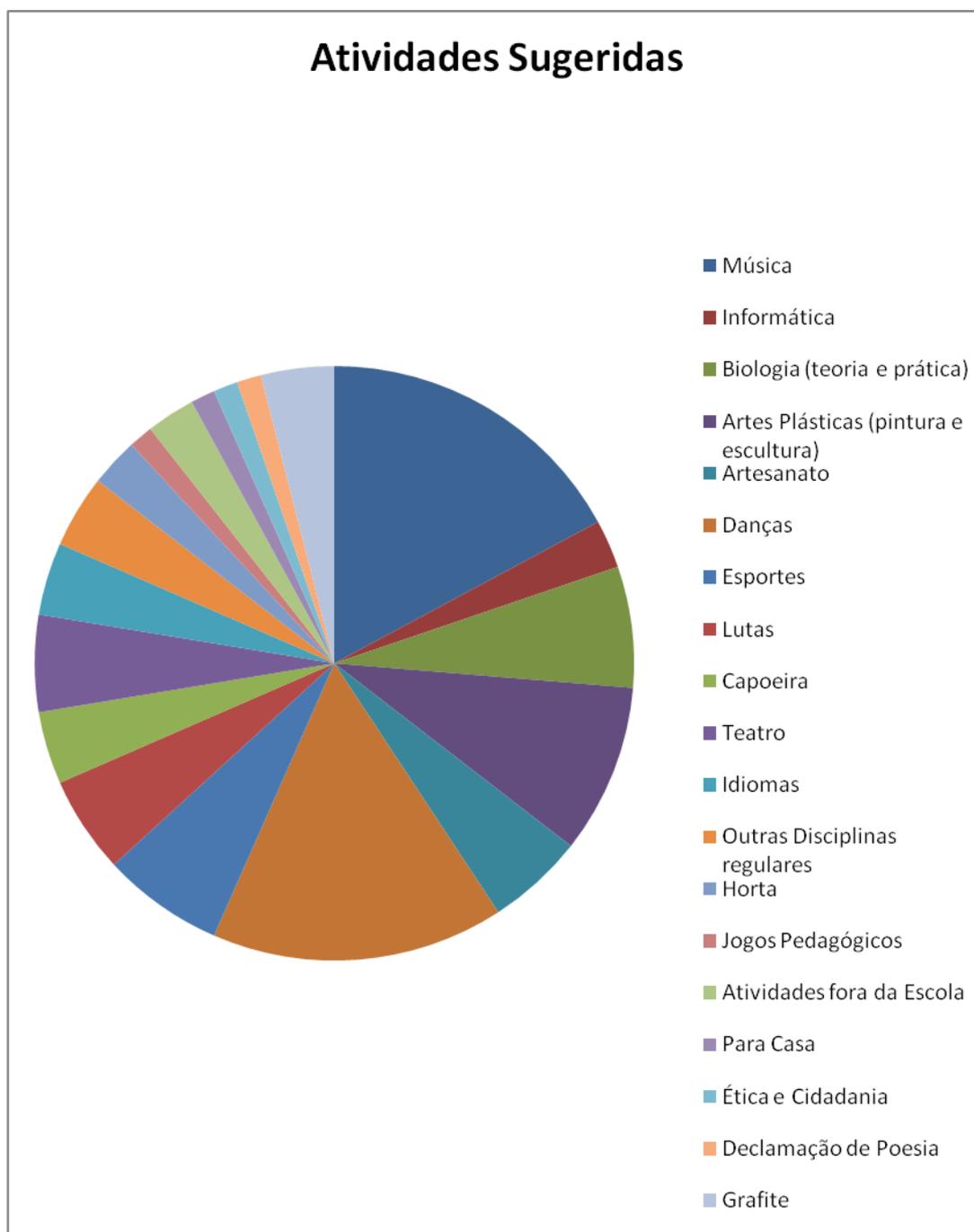
### 4.3 A construção curricular para Educação Integral sob bases dialógicas

Como afirmado anteriormente, acreditamos que o currículo deva estar de acordo com a realidade da escola, que contemple os anseios educacionais dos sujeitos que adotarão tal currículo, um currículo que, em conjunto com a prática pedagógica, possa levar a uma efetiva formação integral. Para a construção de tal currículo, defendemos que este esteja calcado no diálogo, construído de forma democrática.

Na presente pesquisa, buscamos a proposição de um currículo construído sob bases dialógicas, tendo em vista *o processo da construção*, a discussão, de forma a trazer reflexões, propostas de transformações e possibilidades viáveis dentro da realidade escolar e da comunidade. Desse modo, defendemos o currículo como processo e não como produto, visto que não desejamos oferecer um currículo “pronto” para a comunidade escolar, mas sim em comunhão com os sujeitos do PROETI, através da análise de documentos oficiais pra o PROETI, análise do cotidiano escolar, entrevistas, realização do Círculo de Cultura, possamos trazer alguns subsídios para a construção de um currículo que contemple o ideário de Educação Integral.

Diante da proposição de outras atividades, disciplinas, de outro currículo para o PROETI, que contemplasse os anseios educativos dos sujeitos do PROETI, nós construímos um gráfico representando as atividades sugeridas, a partir das entrevistas individuais, na qual algumas atividades repetiram em diversas falas, já outras expressam o anseio de apenas um sujeito. O gráfico foi construído a partir da quantidade de sujeitos que sugeriram determinada atividade.

**Figura 41- Gráfico de Atividades Sugeridas**



A partir do gráfico, podemos perceber que algumas atividades são vistas por alunos, professores, equipe pedagógica e pela família dos alunos como atividades que seriam de grande relevância no currículo. Ao analisar as entrevistas, vemos que é recorrente sugestão das atividades: música, teatro,

dança, artes plásticas, capoeira. Como a entrevista foi realizada individualmente, os sujeitos sugeriram as atividades que lhes vieram à mente no momento e que as elencou como importantes, mas acreditamos que algumas das atividades que foram sugeridas de forma mais pontual e isolada também são de interesse de outros sujeitos, mesmo que não as tenha citado. Isso fica claro na construção dos mapas mentais realizados pelos alunos, na qual debateram, em 3 grupos, quais atividades gostariam de realizar no PROETI. A partir dos mapas mentais produzidos pelos alunos, vemos as atividades Biologia (teoria e prática), atividades esportivas, informática, música (instrumento e canto), atividades extra-muro da escola (cita como excursão), idiomas, capoeira (e outras lutas), pintura (no sentido amplo das artes plásticas), foram atividades sugeridas em comum entre os grupos (para além das que foram sugeridas apenas por um determinado grupo).

A proposta de currículo para PROETI sugerida pelo MEC pela SEE/MG, tendo como princípio o ideário de Educação Integral contempla as seguintes temáticas: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Percebemos, assim, que o currículo proposto pelos alunos nos mapas mentais, e também as atividades sugeridas pelos familiares, equipe pedagógica, professores e alunos nas entrevistas, estão em consonância com o currículo proposto pelo MEC pela SEE/MG. O processo de construção curricular acaba por legitimar a proposta pedagógica de Educação Integral do MEC e da SEE/MG.

Há, então, uma questão que deve ser discutida, avaliada, repensada e lutarmos para modificá-la: se os anseios educacionais dos sujeitos do PROETI convergem com a proposta de Educação Integral do MEC e da SEE/MG, por que ter um currículo tão distante dessa proposta? Com as condições físicas da escola, equipamentos e materiais didáticos disponíveis, porque oferecer um currículo e atividades “mais do mesmo”? Acreditamos ser possível a reformulação do currículo para que este realmente possa proporcionar uma Educação Integral, mas acreditamos que o currículo deva ser discutido e escolhido de forma horizontal, democrática, através do diálogo entre aqueles

que participarão do PROETI, não em um currículo imposto verticalmente, que sequer atenda à proposta de Educação Integral em tempo integral, oferecendo apenas “mais do mesmo” da mesma forma.

Diante das diversas concepções de Educação Integral que apresentamos, podemos afirmar que, para que realmente ocorra uma formação humana integral, é preciso um currículo e atividades que contemplem diversos âmbitos/aspectos da dimensão humana (físico, intelectual, moral, que trabalhe a questão artística, cultural, ambiental, tecnológica, formação para mundo do trabalho, formação de hábitos saudáveis, dentre tantos outros aspectos que citamos anteriormente). Perante a diversidade de possibilidades que poderiam ser trabalhadas no PROETI, defendemos que o currículo para a Educação Integral em tempo integral precisa estar articulado com os anseios da comunidade e, para tanto, o diálogo se torna um instrumento necessário para o estabelecimento desse elo.

Temos a consciência de que para que ocorram efetivas transformações há diversos fatores a serem considerados, como afirmamos anteriormente. Buscamos não apenas a *denúncia* do vivido, mas também o *anúncio* do novo. Traçamos propostas tendo em vista o momento presente, mas com a esperança de transformações para um novo currículo, mudanças nas práticas pedagógicas, uma nova escola, na esperança de um novo amanhã. Para Freire (2000), pensar o amanhã é profecia, e a exigência fundamental do pensamento profético é que este se constitua na intimidade do hoje, pois

[...] ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivido, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 2000, p.54).

Oliveira (2007) afirma que, ao se falar e pensar em alternativas curriculares, deve-se pensá-las como possibilidade de contribuição para emancipação social. O currículo não pode ser compreendido apenas como uma

[...] lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores, outro pressuposto diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem (OLIVEIRA, 2007, p.9).

De acordo com Oliveira (2007), ao tratarmos sobre a reinvenção e refazer pedagógico e curricular, esse deveria estar calcado em alternativas possíveis, em consonância com a realidade local, que essas alternativas sejam tornadas sustentáveis e amplie a possibilidade para além do real do que nele já existe, e que

[...] possamos conceber a ampliação/institucionalização dessas experiências e iniciativas do presente na tessitura de um futuro no qual nem tudo é possível, e por isso desidealizado, mas no qual a realidade não seja apenas aquilo que ela já é, mas aquilo que ela pode ser, naquilo que ela porta, potencialmente, mas não efetivou ainda como alternativa ao que já é. (OLIVEIRA, 2007, p.11)

Conforme lembra Jorge (1996), as reformas e inovações na educação implicam uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, seus objetivos e papel das instituições educativas, pois estes são produtos do sistema de valores e normas implícitas que correspondem às aspirações, estruturas e forças determinantes das sociedades que lhes dão origem. Assim, ainda de acordo com Jorge (1996), em um processo de inovação, estão envolvidas as seguintes variáveis: participantes (alunos, professores, diretores, funcionários da escola, políticos, etc.), estrutura (departamentos, comitês e sindicatos, conselhos profissionais, etc.), relações (normas, valores, papéis, crenças implícitas, representações, e expectativas, tradições, rituais e símbolos).

Desse modo, as mudanças supõem não só a modificação do conhecimento, mas também as atividades do professor. A inovação, assim, deve ser acolhida e não imposta. Jorge (1996) considera que é esperada, no processo de mudanças e inovações, a resistência do professor, ou seja, que este tenha certo temor, atinja seu ego, gere insegurança e rejeição. A acolhida de uma inovação somente se dá através da capacitação, da partilha e da motivação.

Temos a consciência de que as mudanças curriculares não são destituídas de conflitos, polêmicas, divergência de interesses, resistência às mudanças daqueles que se encontram envolvidos no processo, mas acreditamos que as mudanças são necessárias e possíveis de serem realizadas. Nesse sentido, de acordo com Gadotti (1995)

*“Se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formaram-se dentro dessa educação. Essa mudança de espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária a verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições ao invés de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer” (GADOTTI, 1995, p.77)*

## CONCLUSÃO

O Projeto Educação em Tempo Integral nasce a partir das propostas de ampliação da jornada escolar, uso de novos espaços, apropriação de um currículo e de práticas pedagógicas que possibilitem uma formação ampliada, compreendendo a multidimensionalidade do humano, uma formação cidadã, uma Educação Integral.

Propomos a diferenciação entre a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral, visto que essas expressões são tratadas muitas vezes como sinônimas, mas, conforme apresentamos, a ampliação da jornada escolar (tempo integral) não necessariamente implicará em formação integral, visto que no contraturno pode estar ocorrendo apenas a oferta de “mais do mesmo, da mesma forma” e não atividades (currículo) e práticas pedagógicas que possibilitem uma efetiva Educação Integral.

A compreensão de Educação Integral assumiu diversas ideologias ao longo da história, de forma que esta estava de acordo com os anseios educacionais de determinadas classes sociais, locais, em tempos diferentes. Portanto, o ideário de Educação Integral não é único para todos os povos, classes, nem para todos os períodos históricos. A educação não é neutra, é permeada por valores, diferentes formas de compreensão de mundo, objetivos sociais, políticos, econômicos e culturais diferentes. Dessa forma, a compreensão e ideologia de Educação Integral não é a mesma para todos e, assim, acreditamos que um currículo que vise tal formação também não deve ser o mesmo para todos, imposto de forma vertical, unilateral e antidemocrática.

O Projeto Escola em Tempo Integral na Escola Esperança nos revelou alguns desafios e provocações que merecem reflexões e ações no sentido de diminuir a distância entre as propostas de mudança e as práticas pedagógicas e curriculares, para que haja a busca de uma educação realmente integral. Iniciamos por nosso objeto principal: o currículo. Um currículo para o tempo integral que acaba por atuar como “reforço escolar” somente, não pode estar atrelado à ideia de Educação Integral, visto que este tem proporcionado

apenas uma repetição do mesmo que tem sido oferecido no turno regular, da mesma forma.

O tempo integral não pode ser visto apenas como uma válvula de escape, um local onde os pais podem deixar seus filhos enquanto trabalham, ou porque não os querem em casa, nem tampouco ser apenas um local de socialização, o tempo integral não pode ser somente para isso. É preciso ter objetivos pedagógicos bem traçados, coerentemente praticados e acompanhados.

Percebemos que os professores do tempo integral precisam ser preparados para trabalhar com essa “modalidade” de educação, romper com as barreiras do “conteudismo” e isolamento disciplinar, como vimos na fala da professora de Português: “eu sou professora de Português e fui contratada para dar aula de Português”. Entendemos que tal questão é construída socialmente e decorre de inúmeros fatores, como: deficiências e limitações na formação de professores, visão limitada do próprio indivíduo, o sistema educacional condicionou historicamente a essa concepção certos sujeitos. Acreditamos que deve haver um elo entre a realidade escolar que se apresenta na contemporaneidade e o que é trabalhado nos cursos de formação de professores, de forma que os cursos de licenciatura comecem a dialogar com a Escola de Tempo Integral e com o ideário de Educação Integral.

Podemos perceber e concluir que há um grande distanciamento entre a teoria e a realidade cotidiana. Deparamos com aulas repetitivas, sem diversificação, professores e alunos desmotivados e desencantados. Há inúmeros fatores que levam a tal situação, como por exemplo, os recursos humanos e financeiros destinados ao PROETI, a questão salarial, desgaste físico e emocional dos professores decorrente de inúmeros fatores (número excessivo de aulas, indisciplina e desinteresse dos alunos, comodismo, dentre outros), deficiências na formação de professores, problemas sociais e familiares que alunos enfrentam, dentre outras questões.

Inúmeros foram os problemas e dificuldades detectados no PROETI da Escola Esperança, mas um específico nos chamou maior atenção: a responsabilização do outro. Professores e equipe pedagógica apontam os alunos como desinteressados e indisciplinados, mas não conseguem enxergar

e refletir sobre sua própria prática e compreender que é sujeito desse processo. Percebemos certa ignorância da própria proposta curricular vinda da SEEMG e do MEC. Esta não é discutida, não é partilhada, e, por essas razões, não há qualquer tentativa de desenvolvimento.

Freire (1996) aponta algumas exigências necessárias ao docente, ao ato de ensinar, e afirma que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco e aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, conhecimento do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos do educando, exige apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança e competência profissional, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo, exige liberdade e autoridade, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos. (1996, p. 7-8)

Compreendemos todos os problemas e dificuldade que os professores enfrentam historicamente, mas entendemos também que estes não podem ser eximidos de suas responsabilidades e colocados apenas como puras vítimas do sistema.

A Escola Esperança, diferentemente de outras tantas escolas públicas, possui inúmeros espaços e recursos didáticos disponíveis, que são raros, e poderiam (podem) ser ricamente explorados, mas apenas salas de aula, esporadicamente a sala de multimeios e informática são utilizadas, e no que diz respeito às aulas de Educação Física, diante da enorme gama de possibilidades, apenas jogos de pingue-pongue, xadrez, e, ocasionalmente, alguma atividade como queimada, basquete e futebol são trabalhadas. Para além do espaço e recursos internos da escola, há inúmeras possibilidades de uso de espaços extra-muros da escola, no próprio bairro em que a escola se localiza que não são explorados, ficando as aulas restritas ao uso de apenas alguns espaços e recursos didáticos.

Percebemos que é preciso um acompanhamento mais intenso da realização do PROETI nas escolas, visto que é de grande importância a figura de um coordenador no projeto que tenha a função de acompanhar, orientar,

auxiliar professores e alunos no projeto. Estado, MEC, SEE/MG, inspetores, Direção, vice-direção, supervisão pedagógica, professores, pais, alunos, cada qual precisa efetivamente cumprir o papel social e educacional que lhe foi designado para que realmente possa ocorrer verdadeiramente uma Educação Integral.

A realização da pesquisa teve grande relevância em nossa reflexão quanto ao papel da escola e do professor, nos levou a momentos incríveis ao nos proporcionar o contato cotidiano das vivências reais da Escola em Tempo Integral. Esta pesquisa, em suas diversas fases, nos levou a momentos de compartilhar as incertezas, angústias, anseios, conflitos dos sujeitos com os quais tivemos contato. Em diversos momentos, ao deparar com a realidade, nos vieram diversos questionamentos, certa indignação frente a algumas questões, falas e ações, nós tivemos momentos de frustração e até mesmo de revolta diante de determinadas situações. Tal pesquisa nos mobilizou pelo desejo por mudança, nos sentimos pertencentes e nos identificamos com a luta pela Educação Integral, pois defendemos tal ideário. Defendemos uma escola pública de qualidade, democrática, com profissionais qualificados e preparados para o trabalho que irão desenvolver; uma escola que possa contribuir para a formação ampla dos sujeitos, nós defendemos uma educação para além da lógica do capital e que seja uma formação na vida para a vida; que seja em tempo integral com um currículo e com práticas pedagógicas que realmente proporcione uma Educação Integral, e que principalmente seja para todos.

Trouxemos um panorama da realidade vivida do Projeto Escola em Tempo Integral, discutimos algumas de suas questões, problemáticas, pontos que acreditamos que necessitam de transformações. Sabemos que tantos outros aspectos necessitam ser pesquisados, trabalhados, discutidos, explorados, refletidos, precisam ser transformados. Concordamos com Lopes (1999) quando coloca que

Concluir um trabalho nunca é efetivamente colocar um ponto final, estabelecer resoluções definitivas, fechar questões. Talvez seja o momento em que mais precisamos ter consciência da provisoriedade do conhecimento, da necessidade de manter a polêmica e a vigilância epistemológica. Nessa perspectiva, concluir se torna apenas o fechamento provisório de um ciclo, a reflexão sobre o conhecimento produzido, sobre as inúmeras questões que permanecem em aberto,

a organização de ideias com vistas à abertura de outros projetos e, de certa forma, uma definição de princípios." (LOPES, 1999, p.221).

O PROETI teve fim em 2014<sup>45</sup>, pouco antes do depósito desta pesquisa, mas acreditamos que um novo horizonte há por vir. Temos forte esperança que possa haver uma renovação no currículo que possa trazer aprendizagens mais significativas e consonantes com o ideário educativo da comunidade escolar. Fica evidenciada a grande importância dos estudos curriculares para a Educação Integral, de modo que possa haver uma construção democrática e coerente com os anseios educacionais dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo educacional, de forma que as aprendizagens sejam significativas e transformadoras. Concluímos e acreditamos que a efetiva Educação Integral não é uma utopia, mas sim um ideal educativo pelo qual devemos lutar incansavelmente diante de sua extrema relevância para a formação humana.

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (Paulo Freire)*

---

<sup>45</sup> Com a mudança partidária no governo de Minas Gerais (saída do PSDB, entrada do PT), o governo decide encerrar o PROETI, da forma como ele vinha sendo trabalhado, e pretende a reformulação do projeto e acreditamos que também da proposta curricular.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: Xavier, Maria do Carmo. **Manifesto dos Pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias de tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BALBINOT, Rodinei. **Ação Pedagógica: entre verticalismo pedagógico e a práxis dialógica**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRANDAO, Arlita Rodrigues. **Tempo e espaço no currículo escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- BRANDÃO, Nágila Aparecida; DIAS, Edmundo Fernandes. A questão da ideologia em Antônio Gramsci. *Trabalho e Educação*- vol.16, nº2- jul/dez, 2007. Disponível em: [www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/877/769](http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/877/769)
- BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 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 jan.2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1998 . Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>>.

BRIZOLA, Leonel. Prefácio. In: RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. MARIGUELA, Márcio. **Cotidiano Escola: emergência e inveção**. Piracicaba: Jacinthosa Editores, 2007.

CARVALHO, Elaci Costa Ferreira de. A crise estrutural do Capital segundo o filósofo húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação. *Revista Urutagua – revista acadêmica multidisciplinar –Nº 17 – dez.2008/jan./fev./mar. 2009. Maringá, Paraná. ISSN 1519-6178. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/download/3602/3798>.*

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA IDENTIDADE PARA A ESCOLA BRASILEIRA?**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Histoire de l'éducation*, no. 38, maio de 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro. Mimeo

COELHO, Lígia Martha. **Educação integral : concepções e práticas na educação fundamental**. Amped, 27º reunião anual. GT 13- Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral e Integralismo Fontes impressas e história(s)**. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. **Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Um na Visão de Alunos e Professoras**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

E.E.A.L.P (sigla da escola). **Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional**. Belo Horizonte, 2008.

E.E.A.L.P. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte. 2008.

FIGUEIREDO, Verônica CRISTINA de Almeida. **O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/ed\\_integral.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/ed_integral.pdf)

GADOTTI, Moacir. A educação e a ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 1995.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. MARIGUELA, Márcio. **Cotidiano Escola: emergência e inveção**. Piracicaba: Jacinthsa Editores, 2007.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo, Papyrus, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. São Paulo: Humanidades, 1991.

GOMES, Ana Clara. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia Minas Gerais: limites e possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2012

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Escola em Tempo Integral.** Disponível em: <http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/5807-educacao/61454-escola-de-tempo-integral/5795/5040>.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. .

HENRIQUES, Anna Cristina Perantoni. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi.** Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia, a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1986)

JORGE, Leila. **Inovação Curricular.** Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KLODZINSKI, Andrey Fernando. CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira **A Escola Nova Em Perspectiva Historiografica:Primeiras Aproximações.** s.d. Disponível em: [www.pucpr.br/anaisevento/arquivos](http://www.pucpr.br/anaisevento/arquivos)

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Alceu Amoroso. Prefácio. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação Brasileira: Católicos e Liberais.**São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira, como base na questão educacional.** Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Formação do Homem.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Trad. Carlos A.Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004

MEC (Ministério da Educação). Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content) .

MEC (Ministério da Educação). **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf).

MEC (Ministério da Educação). **Sugestão Matriz Curricular Escola de Tempo Integral**. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv).

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MOLL, Jaqueline. "Um paradigma contemporâneo para Educação Integral". **Revista Pátio**. Porto Alegre, nº51, p. 12-15, ago/out 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. CONCEITOS E PRESSUPOSTOS: O QUE QUEREMOS DIZER QUANDO FALAMOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?: Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. In: **Revista Salto para o Futuro: Educação Integral**. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, GREICE CERQUEIRA. **Tempo, espaço e currículo na educação integral : estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PASQUALI, Claudia de. **Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos**. Dissertação de Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. [et. Al]. **Escola de tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortêz, 1988.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>

RAMOS, Ines Odorizzi. **Escola pública integrada: uma proposta sob análise**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Vicnícus de Souza. **PRESSUPOSTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NA PAIDÉIA GREGA: ENTRE OS SOFISTAS E O IDEAL PLATÔNICO**. Anais da segunda semana de licenciatura em história do IFG- Goiânia, 2012. Disponível em: [http://www.goiania.ifg.edu.br/2semanahistoria/images/pdfanaishist/vinicius\\_de\\_souza\\_ribeiro-pressupostos\\_gerais\\_da\\_educacao\\_na\\_paideia\\_grega.pdf](http://www.goiania.ifg.edu.br/2semanahistoria/images/pdfanaishist/vinicius_de_souza_ribeiro-pressupostos_gerais_da_educacao_na_paideia_grega.pdf)

RODRIGUÉZ, Juan Batista Martínez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio; Cabral, Ivone Evangelista; Carrão, Eduardo Vítor de Miranda; Coelho, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: IPF, 2006. (Mimeo) Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>

SABOYA, Marta Goncalves Franco de. **Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. In: **O pensamento de Paulo Freire na Educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da 1990.** CNPQ e Rede Freiriana de Pesquisadores, 2012.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** 2005. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br) .

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SEE/MG (Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais). Ofício Circular DIRE/DIVESP Nº 1/2013. **Operacionalização do Projeto Educação em Tempo Integral,** 2013.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral 2014.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Escola de Tempo Integral.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2007. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7B13131288-D890-4ACC-A3EA-213F0C1F47F5%7D\\_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%20-%20Manoel.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B13131288-D890-4ACC-A3EA-213F0C1F47F5%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%20-%20Manoel.pdf)

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Plano Curricular, Ensino Fundamental-** Projeto Escola de Tempo Integral, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Conjunta SEE-MG e SMED-BH, nº 3 de 2010.** Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B1F2CE7BC-DE73-4437-8F0B-C0092DA8673E%7D\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SEE%2003-2010.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B1F2CE7BC-DE73-4437-8F0B-C0092DA8673E%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SEE%2003-2010.pdf).

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, Metropolitana B. **Relação Nominal da turma.** 2014.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás** Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

YOUNG, MICHAEL. **Para que Servem as Escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo.** Petrópolis: Vozes, 20

WILLE, Marina Ferreira de Castro. **O uso do mapa mental como facilitador para a criação de conhecimento.** Dissertação de Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação. Curitiba: UFPA, 2010.

## SITES

Prefeitura de Belo Horizonte. **Regional Barreiro.** s.d. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecp\\_TaxonomiaMenuPortal&app=regionalbarreiro&lang=pt\\_br&pg=5500&tax=7829](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecp_TaxonomiaMenuPortal&app=regionalbarreiro&lang=pt_br&pg=5500&tax=7829). Data de acesso 05/12/2014.

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecp\\_TaxonomiaMenuPortal&app=historia&lang=pt\\_BR&pg=5780&tax=14566](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecp_TaxonomiaMenuPortal&app=historia&lang=pt_BR&pg=5780&tax=14566). Data de acesso: 15/10/14.

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=16008&chPlc=16008&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Data de acesso: 15/10/14.

Secretaria de Estado de Defesa Social. PROERDE. s.d. Disponível em: [https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=283&Itemid=117](https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=117). Data de acesso: 16/10/14

## **APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **Alunos do PROETI**

- 1) Para que servem as escolas?
- 2) O que você acha da escola ter uma jornada ampliada- o tempo integral?
- 3) Se você não estivesse aqui na escola onde estaria? O que estaria fazendo?
- 4) Quem escolheu que você ficaria em tempo integral?
- 5) Quais as atividades você acha que deveria ter e que gostaria de ter no tempo integral?

### **Pais/responsáveis de alunos do PROETI**

- 1) Para quem serve a escola?
- 2) Qual a importância de a escola ter uma jornada ampliada- o tempo integral, para você e seu filho?
- 3) Quais são as atividades que seu filho faz na escola neste período? O que você pensa sobre elas? Elas são importantes? É o que você esperava? Por quê?
- 4) Quais as outras atividades você acredita que deveria ter no tempo integral?

### **Equipe Pedagógica: Direção, Vice-direção e Supervisão**

- 1) Para quem serve a escola?
- 2) Como foi construído o currículo para o Tempo Integral? Quem participou da escolha das atividades?
- 3) Por que eles acreditam que aquelas atividades foram escolhidas?

- 4) As disciplinas português, matemática e ed. física há um professor específico. e as disciplinas arte e formação de hábitos (estão na matriz curricular) não há um professor para elas. Porquê? Tem ocorrido tais aulas? Porque?
- 5) Quais as outras atividades acredita que deveria ter no currículo? A diretora sugere que deveria haver no currículo
- 6) Qual a importância da escola em Tempo Integral para os alunos e para a comunidade?
- 7) O que é necessário para que haja uma educação integral na escola de tempo integral?
- 8) Quem é o responsável na escola por supervisionar o projeto (atividades, professores e alunos)?
- 9) Quais transformações acredita que sejam necessárias para o projeto em sua escola?

### **Professores do PROETI**

- 1) Para quê serve a escola?
- 2) Como foi construído o currículo para o Tempo Integral?
- 3) Qual a importância da escola em Tempo Integral para os alunos e para a comunidade?
- 4) Qual a finalidade, objetivos de sua disciplina/oficina, no tempo integral?
- 5) Quais as estratégias e práticas pedagógicas que você utiliza em suas aulas?
- 6) Quais as outras atividades o professor acredita que deveria ter no currículo?

- 7) O que é necessário para que haja uma educação integral na escola de tempo integral?

**APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO PROETI**

1) Nome completo:

\_\_\_\_\_

2) Idade:\_\_\_\_\_

3) Formação Acadêmica (graduação, pós, etc):

\_\_\_\_\_

4) Instituição que

formou:\_\_\_\_\_

5) Ano que formou:\_\_\_\_\_

6) Curso de aperfeiçoamento/técnico/outros:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Tempo de docência:\_\_\_\_\_

8) Outros cargos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Carga horária de aulas semanais

(total):\_\_\_\_\_

10)Tipo de contrato nos cargos que possui (efetivo ou designado):

\_\_\_\_\_

11) Local (bairro) de residência: \_\_\_\_\_

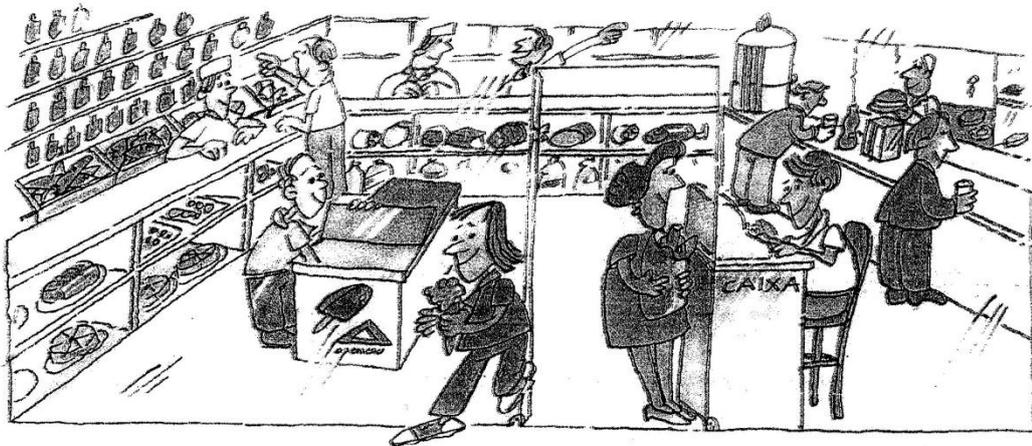
# ANEXO A- EXEMPLO DE ATIVIDADE DE PORTUGUÊS 1

06/08 - Atividade de Português

**ESCOLA ESTADUAL**

PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
DISCIPLINA: Língua Portuguesa  
TURMA \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ TURNO: Manhã  
ATIVIDADE: \_\_\_\_\_ VALOR \_\_\_\_\_ NOTA \_\_\_\_\_  
NOME DO ALUNO(A) \_\_\_\_\_

**A** Observe a figura e escreva dez palavras dissílabas e dez polissílabas.



Dissílabas

Polissílabas

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**B** Escreva duas frases, usando algumas palavras dissílabas e polissílabas encontradas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO B- EXEMPLO DE ATIVIDADE DE PORTUGUÊS 2

Atividade Português Dia 30/04/14

**TEMPOS DO VERBO**

O VERBO PODE SER CONJUGADO NOS TEMPOS: PRESENTE, PRETÉRITO (PASSADO) E FUTURO. VEJA:

PRESENTE	AÇÃO QUE ESTÁ ACONTECENDO AGORA EX: CANTO
PRETÉRITO PASSADO	AÇÃO QUE JÁ ACONTECEU. EX: CANTEI
FUTURO	AÇÃO QUE AINDA VAI ACONTECER. EX: CANTAREI



(LIGUE-SE NESTA)

Escreva as palavras abaixo no seu respectivo quadro.

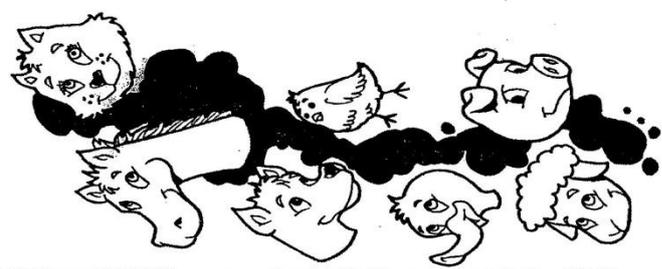
JOGUEI - AMOU - FALA - LAYOU - VAI - CANTARÁ - CANTEI - IRÃO JOGARÃO - ESCREVO - ENCONTROU - ANDARÁ - LÊ - CHEGAREMOS - ESTUDA	PRETÉRITO	FUTURO

Respostas: presente - fala, vai, escrevo, estudo, lê, pretérito - joguei, amou, encontrou, layou, cansei, cantei, futuro - cantará, irão, jogarão, chegaremos, andará.

**LIGUE CERTO**

Ligue os verbos às palavras que indicam os sons dos seus respectivos animais.

CAVALO	MIA
LEÃO	CRICRILA
CÃO	PIA
OVELHA	ZURRA
GATO	MUGE
COBRA	RELINCHA
GRILO	COAXA
PATO	GRUGULEJA
BURRO	LATE
PERU	SILVA
LOBO	GRASNA
VACA	RUGE
PORCO	BALE
SAPO	GRUNHE
PINTINHO	UIVA



Respostas: gato: mia; grilo: cricrila; pintinho: pia; burro: zurra; vaca: mugue; cavalo: relincha; sapo: coaxa; peru: gruguleja; cão: late; cobra: sss; pato: grasna; leão: rugue; ovelha: bale; porco: grunhe; lobo: uiva.

OBS: No final da página, em forma de nota de rodapé há as respostas das atividades

## ANEXO C- PLANO CURRICULAR DE 2014 DO PROE TI

 Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais	PLANO CURRICULAR – ANO: 2014 <b>ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> LDB 9394/96; Res. SEE nº 2017/12; Res.CNE nº 02/12; Res.SEE 2486 de 20/12/2013									
	Estabelecimento: <b>EE</b>									
		Endereço: <b>BELO HORIZONTE, MG</b>								
Áreas Curriculares Disciplinares		Projeto Tempo Integral								
		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		
Oficinas Curriculares	LINGUAGEM	Alfabetização e letramento	5	166.40	--	----	--	----	5	166.40
		Leitura	2	66.40	--	----	--	----	2	66.40
		Redação	1	33.20	--	----	--	----	1	33.20
	LINGUAGEM MATEMÁTICA	Experiências Matemáticas	3	100.00	--	----	--	----	3	100.00
		Jogos e desafios matemáticos	3	100.00	--	----	--	----	3	100.00
		Estudo monitorado	4	133.20	--	----	--	----	4	133.20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	Fogos e Atividades Esportivas	2	66.40	--	----	--	----	2	66.40
	ARTE	Arte e artesanato	1	33.20	--	----	--	----	1	33.20
	FORMAÇÃO DE HÁBITOS	Artes visuais	1	33.20	--	----	--	----	1	33.20
		Hábitos e higiene	5	166.40	--	----	--	----	5	166.40
		Higiene Corporal	1	33.20	--	----	--	----	1	33.20
		Educação para o trânsito	1	33.20	--	----	--	----	1	33.20
			Orientação Sexual	1	33.20	--	----	--	----	1
<b>Total da Carga Horária</b>			<b>30</b>	<b>1000:00</b>	--	----	--	----	<b>30</b>	<b>1000:00</b>

<b>Legenda: AS – Aulas Semanais CHA – Carga Horária Anual</b>			<b>Observações:</b> Lei 12.491/97 – Orientação Sexual integrada ao conteúdo de Ciências. Lei 12.767/98 – Estudos sobre Direitos Humanos permeiam todos os conteúdos. Lei 9.795/99 – Educação Ambiental integrada a todos os conteúdos, especialmente Geografia e Ciências. Lei 13.411/99 – Estudos sobre Dependência Química e consequências do uso de drogas permeiam todos os conteúdos. Lei 11.645/08 e Res. SEE 1159/08 – História e Cultura Afro Brasileira e dos Povos Indígenas brasileiros permeiam todos os conteúdos em especial Arte, História e Língua Portuguesa. Lei 11.525/07 e Res. SEE 1307/09 – Os conteúdos referentes ao Direito das Crianças e Adolescentes serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial, Língua Portuguesa, Geografia e História. Lei Federal 11.769/08 – Música – Conteúdo obrigatório do ensino de Arte. Serão tratados, permeando todo o conteúdo, temas transversais relativos à saúde, vida familiar e social, direito dos idosos, educação para consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho e tecnologia, diversidade cultural, higiene bucal e educação alimentar e nutricional.
Indicadores Fixos	Ciclo Intermediário	Ciclo da Consolidação	
Módulo Aula	50 minutos	50 minutos	
Semanas Letivas	20	20	
Ano Letivo	100 dias	100 dias	
C.H. Recreio			
Carga Horária Total	2000:00	2000:00	
_____ Diretor(a)	_____ Data:		
_____ Assinatura do Insper de Escolar	_____ Data:	_____ ANE / Insper Escolar I-ASP	
_____ Aprovação do Colegiado Escolar	_____ Data:		

**OBS:** o nome da escola, direção e assinaturas foram ocultadas a fim de preservar a identidade dos mesmos.