

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDILENE MARIA LOPES SILVA

**IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
JUIZ DE FORA / MG:
TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS**

Rio de Janeiro

2009

EDILENE MARIA LOPES SILVA

**IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
JUIZ DE FORA/MG:
TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação -
Mestrado em Educação, da
Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, para a obtenção do
título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof^a. Dra. Lígia Martha
Coimbra da Costa Coelho**

Rio de Janeiro

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDILENE MARIA LOPES DA SILVA

***Implantação da Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora:
Trajetória e Perspectivas***

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profa. Dra. Ligia Martha C. da Costa Coelho - UNIRIO
(orientadora)

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques - UFJF
(membro externo)

Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato - UNIRIO
(membro interno)

Ao meu filho Diego, por estar sempre me servindo de inspiração e pela compreensão dos muitos momentos em que deixamos de estar juntos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, e que me sobejou em esperança e paz nos momentos mais difíceis desta trajetória.

À minha família, fonte de amor e amparo nas horas alegres e tristes, que não me deixaram desanimar deste sonho.

Ao meu filho Diego, que soube compreender muitas ausências.

Ao meu amor Edmar, pelo amor, incentivo constante nos momentos difíceis e pelo apoio incondicional. Sei que qualquer palavra será pouca diante de tanto carinho, dedicação e incansável paciência.

À Professora e orientadora, Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, pela dedicação, carinho, apoio e paciência e, sobretudo, por compartilhar momentos de conhecimento e reflexão.

À Professora Dra. Luciana Pacheco Marques, por quem eu tenho um carinho especial e admiro muito como pessoa e profissional. Obrigada pela orientação, ensinamentos, atenção e oportunidades de aprendizado.

À Professora Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato, pelas preciosas sugestões e críticas oferecidas neste trabalho.

Às professoras do Curso de Mestrado em Educação da UNIRIO - Ângela Maria Souza Martins; Claudia de Oliveira Fernandes; Guaracira Gouvêa de Sousa, que tanto me ajudaram a ampliar meus horizontes e a reafirmar minhas convicções com relação à Educação.

Aos amigos que sempre ofereceram palavras e ações de incentivo, ânimo, coragem e, que sempre estavam prontos a ajudar na superação das dificuldades que foram surgindo ao longo do caminho.

Aos colegas da turma do mestrado em educação da UNIRIO – turma 2007, pelas trocas acadêmicas e pelos momentos em que compartilhamos angústias e alegrias.

Aos profissionais que contribuíram com o “corpus” de análise desta pesquisa.

A CAPES, pela bolsa concedida no decorrer deste percurso.

*Quem teve a idéia de cortar o tempo em
fatias,
a que se deu o nome de Ano,
foi um indivíduo genial!
Industrializou a esperança,
fazendo - a funcionar no limite da exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar
e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez,
com outro número
e outra vontade de acreditar
que daqui para diante vai ser diferente.
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender o processo de implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora. Visando desenvolvê-la, realizamos estudos de cunho qualitativo, dialogando com autores como Coelho (1997); Elias (1998); Cavaliere (2007b); Maurício (2001); Gonçalves (2006) entre outros, no sentido de aprofundar questões teóricas referentes ao tempo e educação integrais. Por se tratar de uma investigação baseada na Análise de Conteúdo (AC), tomamos como nosso corpus de análise documentos como o Plano Plurianual 2006/2009 - Lei nº 11.060, de 05 de maio de 2006; o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora 2006/2015 – Lei nº 11.145 de 31 de maio de 2006; a Lei 11.669, de 22 de setembro de 2008 – Escola de Educação em Tempo Integral e as Diretrizes das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora de 2008, assim como cinco questionários que foram respondidos por profissionais envolvidos no processo de implantação do referido Programa. Nas múltiplas vozes ouvidas, observamos que o processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora está centrado na participação coletiva, e que o respeito à autonomia e especificidades das escolas estão sendo levados em consideração. Os resultados indicaram que o processo de implantação do tempo integral nas escolas teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto política pública, às decisões coletivas da comunidade escolar. Ao final da pesquisa, ressaltamos que é extremamente importante o diálogo que vêm acontecendo entre as escolas de educação em tempo integral, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Tempo Integral. Educação Integral.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of implementation of Education full time in the city of Juiz de Fora. Aiming to develop it, we conducted studies of imprint quality, talking with authors as Coelho (1997), Elias (1998); Cavaliere (2007b), Mauricio (2001), Goncalves (2006) among others, to deepen theoretical issues concerning the and full time education. As a research based on analysis of content (AC), we take as our corpus analysis of documents as the Pluriannual Plan 2006/2009 - Law nº. 11060 of May, 05, 2006, the Ten Year Plan Municipal Education of Juiz de Fora 2006/2015 - Law nº. 11145 of May 31, 2006, the Draft Law - School of Education full-time and the Guidelines of the Schools of Education full time the city of Juiz de Fora, and five questionnaires that were answered by professionals involved in the process of implementation of that program. In the multiple voices heard, we observed that the process of deployment of the full-time education in Juiz de Fora is focused on the collective participation, and that respect the autonomy and specificities of the schools are being taken into consideration. The results indicated that the process of deploying the full time school was concerned not overlap, as public policy, the collective decisions of the school community. At the end of the research, stressed that the dialogue is extremely important that come up between the schools of education in full time, the Federal University of Juiz de Fora and the Municipal Department of Education of that city.

Keywords: Public Policy. Full time. Integral Education

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Integral
CES	Centro de Ensino Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ETI	Educação em Tempo Integral
DAP	Departamento de Ações Pedagógicas
DGE	Departamento de Gestão Escolar
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEEPHI	Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Assistência à Criança e ao Adolescente
RJ	Rio de Janeiro
SE	Secretaria de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção bibliográfica sobre Educação Integral	20
Quadro 2: Instituições onde foram produzidas Dissertações de Mestrado	20
Quadro 3: Artigos e Periódicos produzidos	21
Quadro 4: Coeficientes de distribuição dos Recursos do Fundeb	47
Quadro 5: Disposição do espaço físico da E. M. Bom Pastor, em 2008	73
Quadro 6: Quantitativo de funcionários da E. M. Bom Pastor	74
Quadro 7: Disposição das turmas da E. M. Bom Pastor.....	75
Quadro 8: Disposição do espaço físico da E. M. Maria José Villela.....	78
Quadro 9: Quantitativo de funcionários da E. M. Maria José Villela.....	79
Quadro 10: Disposição das turmas da E. M. Maria José Villela	79
Quadro 11: Disposição do espaço físico da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe ..	82
Quadro 12: Quantitativo de funcionários da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe ..	83
Quadro 13: Disposição das turmas da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe	83
Quadro 14: Disposição do espaço físico da E. M. Dom Justino José de Sant'Anna	87
Quadro 15: Quantitativo de funcionários da E. M. Dom Justino José de Sant'Anna	88
Quadro 16: Disposição das turmas da E. M. Dom Justino José de Sant'Anna	89
Quadro 17: Resposta à pergunta 1 do instrumento de pesquisa	93
Quadro 18: Resposta à pergunta 2 do instrumento de pesquisa	95
Quadro 19: Resposta à pergunta 3 do instrumento de pesquisa	96
Quadro 20: Resposta à pergunta 4 do instrumento de pesquisa	98
Quadro 21: Resposta à pergunta 5 do instrumento de pesquisa	10

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Foto 1: Panorâmica da cidade de Juiz de Fora	56
Foto 2: E. M. Bom Pastor.....	72
Foto 3: E. M. Maria José Villela	76
Foto 4: E. M. Professor Nilo Camilo Ayupe.....	81
Foto 5: E. M. Dom Justino José de Sant'Anna	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Buscando respostas para algumas inquietações	13
1.2 Como responder às inquietações?	18
1.3 Como se estrutura o estudo?.....	26
2 SOCIEDADE, TEMPO E EDUCAÇÃO: UMA TRÍADE A SER DISCUTIDA	28
2.1 Sociedade e tempo, para além do capital.....	28
2.2 Tempo e escola: quando a extensão pode significar qualidade.....	33
2.3 Tempo ampliado, tempo integral na legislação brasileira	44
2.4 Experiências de jornada ampliada no Brasil.....	48
3 DESCREVENDO A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG	53
3.1 O Município: aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais.....	53
3.2 Gestão 2005-2008: O Programa <i>Escolas de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora</i>	60
3.3 Descrevendo o Programa nas escolas.....	65
3.3.1 Escola Municipal Bom Pastor	72
3.3.2 Escola Municipal Maria José Villela	76
3.3.3 Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe	81
3.3.4 Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna.....	86
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PARA ONDE CAMINHAMOS?	91
4.1 O que os instrumentos nos disseram... ..	92
4.2 O que é a implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.....	101
4.2.1 Respeito à autonomia das escolas na implementação do Programa.....	102
4.2.2 Criação e continuidade do Grupo de pesquisa Tempos na Escola.....	107
5 CONSIDERAÇÕES	116
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	135

1 INTRODUÇÃO

1.1 Buscando respostas para algumas inquietações

Este estudo é fruto de reflexões realizadas no decorrer de nossa trajetória profissional, como professora, buscando uma formação reflexiva, e também de nossa vida acadêmica, em especial a que se desenrolou durante Curso de Especialização *lato sensu*, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo tema foi a organização do espaço na Educação Infantil, quando investigamos, em trabalho monográfico final, como os espaços e ambientes escolares estavam sendo organizados, a fim de favorecer o desenvolvimento da criança.

Nesse estudo específico, optamos pela pesquisa bibliográfica, que foi realizada após levantamento e leitura de textos que permitiram acesso a autores ainda para nós desconhecidos, e cujos trabalhos abriram nosso campo de visão conceitual sobre aqueles temas. Tínhamos, como objetivo, levar os educadores¹ a uma reflexão e discussão sobre a temática, para que pudessem fazer questionamentos sobre quais as funções que a organização do espaço poderia exercer no desenvolvimento da criança.

Após a realização desta pesquisa confirmamos, com base nos diferentes referenciais teóricos pesquisados, que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social, o que nos levou a privilegiar essa relação em nossos estudos subseqüentes. Nesse sentido, podemos dizer que as questões sociais que permeiam a educação sempre estiveram presentes em nosso horizonte acadêmico, assim como a compreensão

¹ Estamos nos referindo à monografia do Curso de Especialização *Arte e Educação Infantil*, realizado nos anos de 2001 a 2003, em que trabalhamos com a temática “A organização do espaço na educação infantil”. Como se tratou de pesquisa teórica, os educadores a que nos referimos fazem parte do universo de todos aqueles que, potencialmente, podem trabalhar em creches e instituições de educação infantil.

de que a educação pode provocar mudanças em defesa da escola pública de qualidade, a favor da democratização do ensino, do respeito às diferenças, da formação para a cidadania, principalmente se essa educação se dá em um tempo ampliado.

O **tema** da educação em tempo integral vem se delineando, assim, desde aquela época, a partir de leituras de artigos, periódicos e reportagens que nos apresentam elementos fundamentais dessa concepção de educação, e podem responder à necessidade do cotidiano escolar brasileiro de empreender uma intencional e efetiva ação integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da escola pública, e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório.

Cada vez com mais intensidade e presença efetiva, as políticas públicas que visam garantir a permanência das crianças nas escolas revelam a percepção, por parte da sociedade política – e também da civil –, de que existe necessidade de construção de uma nova identidade para a instituição escolar. Correspondendo a esta realidade, a partir de 2005, os rumos das políticas educacionais no município de Juiz de Fora – estado de Minas Gerais – têm tido, como alvo, a implantação da Educação em Tempo Integral (ETI)².

Como professora da rede municipal de Juiz de Fora, começamos a perceber a movimentação em torno dessa implantação. A partir de então, o tema tornou-se fonte motivadora para o desenvolvimento desta pesquisa, pois acreditamos que seja importante conhecer os caminhos percorridos pelo município, principalmente, no que se refere à ampliação do tempo escolar, cuja extensão pode possibilitar uma outra concepção de educação.

Observamos uma primeira reflexão sobre o tema, feita pelos profissionais da rede municipal, quando da construção do Plano Decenal Municipal de Educação³-PDME 2006-2015 (JUIZ DE FORA, 2007a). Em um primeiro momento, podemos dizer que o PDME 2006-2015 foi construído numa perspectiva democrática de planejamento, visando um maior envolvimento e compromisso com a construção deste Plano.

² A partir deste momento, estaremos utilizando a sigla ETI quando nos referirmos ao processo de implantação desta política pública.

³ A partir deste momento utilizaremos a sigla PDME quando nos referirmos ao Plano Decenal Municipal de Educação.

No sentido dessa implantação, é importante destacar que, seguindo as orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora quando da elaboração do PDME 2006-2015, os profissionais da educação da rede, junto aos demais representantes da comunidade escolar⁴, reuniram-se para discussão de suas diretrizes. Nessas reuniões, foram debatidos 12 temas preestabelecidos pela Secretaria, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Rural; Educação à Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Formação de Professores e Valorização do Magistério; Financiamento e Gestão.

Segundo o PDME 2006-2015, durante as reuniões os presentes foram divididos em oito unidades regionais geográficas, na cidade, sendo que cada grupo ficou com dois temas para debate e formulação de propostas. Terminada a discussão nos grupos, formou-se um coletivo maior para apresentação do material produzido pelos subgrupos e avaliação de todos os envolvidos, podendo ser feitas alterações, se necessário. O documento condensado foi encaminhado à Comissão que realizou a sua finalização.

Partindo das discussões daqueles grupos e subgrupos, a intenção do município de passar a atender as crianças em instituições escolares em tempo integral veio a se estabelecer como uma das metas do ensino fundamental, no PDME, como podemos constatar no trecho a seguir:

Ampliar, gradativamente, o horário de atendimento nas escolas da rede pública, respeitando a carga horária do professor, garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, como: oficinas literárias, artísticas, esportivas, tecnológicas e outras, até 2015 (JUIZ DE FORA, 2007a, p. 15).

Percebemos assim que, à primeira vista, houve uma preocupação com o oferecimento de uma educação de qualidade, na medida em que se procurou garantir não só a ampliação do tempo, como também um melhor aproveitamento deste com atividades extracurriculares, o que, aparentemente, demonstra um

⁴ Ao citar “representantes da comunidade escolar”, referimo-nos a um grupo não quantificável de gestores, coordenadores e professores das quatro redes de ensino de Juiz de Fora: municipal, estadual, federal e particular.

avanço da postura democrática no município, em relação à construção das suas políticas públicas.

A implantação da educação em tempo integral na escola possui amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que, em seu art. 34 preceitua: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e, nesse mesmo artigo, § 2º, acrescenta ainda que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). É exatamente isto que Juiz de Fora, como um sistema municipal de ensino, tem procurado fazer: implantar, progressivamente, o tempo integral.

Diante da necessidade de se adequar às novas legislações educacionais, que podem culminar em mudanças significativas no espaço escolar, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG (SE/JF)⁵ possuidora de uma rede composta por 96 escolas, iniciou o Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral* em quatro instituições escolares, a partir do ano de 2006. Dessas instituições formais de ensino, duas contemplam somente a Educação Infantil; outra, além da Educação Infantil, oferece também as séries iniciais do Ensino Fundamental e a quarta instituição escolar, localizada na zona rural do município, engloba a Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental, e iniciou seu funcionamento em maio de 2007, sendo construído um prédio novo para este fim.

Com o processo de implantação dessas unidades de ensino, surgiu o projeto *Tempos na escola*, a partir do segundo semestre de 2006. O referido projeto é uma parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁶ e a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Constitui-se como uma pesquisa sobre os/nos espaços tempos⁷ do/no cotidiano das quatro escolas que já têm implantado o regime de educação em tempo integral para repensar a organização escolar, contemplando as questões que se colocam para a educação, na atualidade, e a partir daí auxiliar na construção das diretrizes para essas instituições, levando em consideração o tempo das crianças, de suas

⁵ Utilizaremos a sigla SE/JF quando nos referirmos à Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

⁶ Utilizaremos a sigla UFJF sempre que nos referirmos à Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁷ Utilizamos a expressão no sentido que Marques (2008) a utiliza, pois corroboramos com as suas idéias.

famílias, dos profissionais da educação e da comunidade do entorno escolar (MARQUES, 2008b).

Assim, com a implantação das escolas de educação em tempo integral neste município, onde residimos e trabalhamos, nossa vontade de investigar esse processo específico foi reforçada, constituindo-se em nosso **problema** de pesquisa.

A proposta para oferecer educação em tempo integral na rede municipal de Juiz de Fora implica a necessidade de reflexão e reformulação de um projeto pedagógico que não deve se restringir apenas às escolas que optarem por este atendimento. Essa é uma oportunidade para refletir sobre vários aspectos que permeiam a instituição escolar, como as concepções de educação, a função social da escola, um currículo que atenda toda a rede, entre outras questões que permeiam a realidade educacional brasileira e, como não poderia deixar de ser, os sistemas que a compõem.

A partir de leituras realizadas anteriormente, e da realidade educacional do município de Juiz de Fora, algumas **questões** se fizeram presentes: Como está ocorrendo o processo de implantação da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Juiz de Fora? Quais os fatores que intervêm neste processo? Como as escolas estão se organizando para alcançar os objetivos propostos?

Buscando respostas a essas perguntas, traçamos como **objetivo** geral do estudo compreender o processo de implantação da Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora. A fim de alcançar esse objetivo elencamos, como objetivos específicos: (1) Descrever o processo de elaboração e construção da política de educação em tempo integral no município de Juiz de Fora; (2) Analisar os avanços e as dificuldades encontrados na implantação da política pública de Educação em Tempo Integral em Juiz de Fora – gestão 2004-2008.

Acreditamos que o tema/problema e objetivos propostos **justificam-se** porque a temática da educação em tempo integral retoma a discussão em torno da função social da escola e da qualidade do ensino que ela desenvolve, e também porque as políticas públicas que buscam educação em tempo integral vêm se consolidando, em nível nacional, estadual e municipal, como no caso específico do município a que pertencemos.

Consideramos de extrema relevância pesquisar, estudar, debater e refletir sobre este tema/problema, pois todo processo de concretização de um projeto necessita de redimensionamentos durante o seu desenvolvimento, estando em constante reelaboração e aprimoramento. Nesse sentido, o estudo proposto é ainda **relevante** para a construção de diretrizes e para a expansão da modalidade de Educação em Tempo Integral na rede municipal em estudo, bem como para buscar caminhos na construção coletiva de uma escola pública de qualidade, integrando esforços da Gestão Pública, da Escola e da Comunidade, no sentido do atendimento e oferecimento aos alunos de um ensino que contemple o fortalecimento das bases educacionais, e permita o enriquecimento dos laços sócio-históricos construídos pela sociedade.

1.2 Como responder às inquietações?

Diante do tema a ser estudado - a implantação da Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora -, fizemos opção metodológica pela investigação qualitativa, por ser aquela cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão dos sentidos dos acontecimentos sociais, não se reduzindo a explicação com base apenas nas relações de causa e efeito.

O estudo a ser realizado incidirá no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do qual participam atores envolvidos no processo, conforme reflete Minayo (2003). Nesse sentido, inscreve-se no que comumente denominamos de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa propõe levar em conta os componentes de uma situação em suas interações. Essa concepção metodológica tornou-se popular entre os pesquisadores da área educacional brasileira, a partir dos anos 1980. De acordo com Lüdke e André (1986):

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (p. 13).

Assim, na busca por compreender nossas questões investigativas, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, acreditando que suas estratégias metodológicas poderiam nos proporcionar mais subsídios para realizar uma imersão no campo.

A opção metodológica por um estudo qualitativo nos permitiu, ainda, a compreensão dos acontecimentos em uma dimensão histórica e cultural. Esta é uma de suas possibilidades: enxergar além, dialogar com os acontecimentos, interpretar, construir significados. Pesquisar nesse contexto é estar aberto para novas impressões que vão se constituindo na própria dinamicidade que o campo fornece.

A escolha de uma investigação baseada em pressupostos qualitativos pode abrir diferentes perspectivas para as pesquisas. Em nosso caso específico, coerente com o referencial teórico que vem sendo construído, comungamos com o pressuposto de que educação em tempo integral pode vir ao encontro de uma educação de qualidade para a escola pública.

Cabe ainda ressaltar que, conforme Lüdke e André (1986), em termos metodológicos a pesquisa qualitativa é a que propicia melhores condições para a compreensão da dinâmica presente no espaço escolar, espaço com o qual também trabalhamos.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, iniciamos com uma revisão bibliográfica que versa sobre a educação em tempo integral. A princípio, identificamos duas categorias de análise para nos apoiar neste trabalho, a saber: *concepções de educação integral e de tempo na escola*.

Tendo em vista a revisão de literatura relativa a essas categorias, realizamos aquela revisão bibliográfica no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi concentrada no período de 2002 a 2007, sendo que a escolha por esse período se deu pelo fato de que, até o ano de 2001, já se tinha esse registro, na tese de doutorado de Maurício (2001). Finalizamos no ano de 2007, quando coletávamos dados para a pesquisa e utilizamos o mesmo período para o mapeamento de periódicos *Qualis A*, disponíveis no portal *Scielo*.

Para as buscas no portal da CAPES e no Banco de dados do Scielo foi utilizada a palavra-chave *educação integral*. Foram encontrados 7 trabalhos de dissertações de mestrado em educação produzidas nos Programas de Pós-

Graduação em Educação no Brasil, nenhuma tese de doutorado em educação, e 4 artigos científicos em periódicos brasileiros, somando 11 trabalhos produzidos dentro do período analisado, conforme quadro abaixo:

Anos	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação	Artigos de periódicos
2002			1
2003	2		1
2004	2		1
2005	2		
2006	1		
2007			1
Total	7		4

Quadro 1: Produção bibliográfica sobre *educação integral*

Os 7 trabalhos de dissertações e teses foram produzidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação, a saber:

Instituição	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
PUC – RS	1	
UCP	1	
UFJF	1	
UNICAMP	1	
UNIRIO	1	
Universidade Metodista de Piracicaba	1	
USM	1	
Total	7	

Quadro 2: Instituições onde foram produzidos as Dissertações de Mestrado em Educação

Os 4 artigos foram publicados em periódicos de grande circulação, como nos apresenta o quadro a seguir:

Periódicos	Artigos
Cadernos de Pesquisa	1
Educação e Sociedade	2
Revista Brasileira de Educação	1
Total	4

Quadro 3: Artigos produzidos sobre a temática da *educação integral*

Essas bibliografias foram lidas e analisadas, no conjunto dos textos que utilizamos para fundamentar nosso arcabouço teórico. No intuito de aprofundar esse estudo teórico, dialogamos ainda com autores como Coelho (1997); Elias (1998); Cavaliere (2007b); Maurício (2001); Gonçalves (2006) entre outros, que nos possibilitaram compreender as categorias citadas anteriormente.

Dialogando com Coelho (1997), esta enfatiza o caráter indissociável existente entre educação integral e tempo integral quando se pensa em uma formação mais completa: “quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar, o que permite entender a extensão da quantidade de horas na escola – horário/tempo integral – como base e condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora – tempo/educação integral” (p. 55). Sua posição fica mais clara no seguinte trecho:

[...] tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2007b, p. 55).

Gonçalves (2006), discutindo o conceito de educação integral, identifica em seus estudos quatro formas de entendimento e uso desse termo, sendo elas: educação integral como formação integral; educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas; educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e educação integral na perspectiva de tempo integral.

Este autor conclui que “a educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...] tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como

sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria” (GONÇALVES, 2006, p.02). Ressalta ainda que a idéia de educação integral associada à ampliação da jornada escolar também está sendo desenvolvida em diversos países, inclusive no Brasil. Para ele, é possível elaborar propostas de educação integral que incorporem e mesquem as diferentes concepções que apresentou em seu trabalho investigativo.

Cavaliere (2007b), entendendo educação integral como uma formação integral, defende que uma das bases da concepção de educação integral é a “predisposição de perceber os educandos como indivíduos multidimensionais” (p.263).

Esses apontamentos iniciais levam a uma ressignificação do papel da educação escolar, de modo que ela passe a considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos inteiros, enfatizando as suas vivências e aprendizagens, o que constitui, acreditamos, uma educação integral.

Percebemos, portanto, que os sentidos dados à Educação Integral e ao Tempo Integral influenciam diretamente muitos dos direcionamentos que são dados à Educação, de forma que essas concepções revelam perspectivas que afetam a questão da própria organização escolar. Em outras palavras, levam a discussões a respeito dos objetivos da proposta pedagógica da escola, envolvendo seus procedimentos e métodos de avaliação, sua estruturação curricular, as formas como agrupa os alunos, os espaços que utiliza, debates e posicionamentos que podem contribuir para uma melhora do atendimento e, conseqüentemente, da qualidade escolar.

Depois de realizar pesquisa bibliográfica que versa sobre as diferentes concepções de educação integral e de tempo integral, assumimos um outro caminho metodológico procurando, nos escritos, respostas às nossas questões de estudo.

Por meio da **pesquisa documental**, buscamos estratégias que nos possibilitassem responder ao segundo objetivo desta pesquisa - analisar os avanços e as dificuldades encontrados na implantação da política pública de Educação em Tempo Integral em Juiz de Fora/MG. Acreditamos que a leitura e análise da legislação pertinente à política de implantação da educação em tempo integral, tanto no Brasil quanto no município pesquisado, nos forneceu dados importantes para melhor entender esta política, tanto em nível municipal, quanto

federal.

Para esta fase da investigação trabalhamos, entre outros, com os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 2008a); LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Plano Decenal Municipal de Educação (JUIZ DE FORA, 2007a); Plano Plurianual 2006/2009 e a Lei 11.669, de 22 de setembro de 2008⁸ (JUIZ DE FORA, 2008).

Na tentativa de aprofundar o estudo sobre essa proposta de implantação da Educação em Tempo Integral propusemos também, como estratégia metodológica, a análise de conteúdo (AC), que constituiu-se numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos.

Essa estratégia de pesquisa se caracteriza como “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Para a autora, a Análise de Conteúdo pode se constituir como uma análise dos significados, ou seja, temática; ou uma análise de significantes, como de procedimentos e léxica.

O ponto de partida da AC é a mensagem, seja verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Trata-se de, através de significantes ou de significados, sob o foco dessa análise, atingir outros significados de natureza psicológica, sociológica, política ou histórica. Em outras palavras, o enfoque da interpretação pode ser variado, podendo ora serem trabalhados os aspectos políticos da comunicação, ora os aspectos psicológicos, ou literários, ou éticos e assim por diante.

Perante o exposto, é que podemos afirmar que a semântica sustenta a AC, pois além de ser entendida como o estudo da língua, busca de forma descritiva, analítica e interpretativa, o sentido que os grupos de indivíduos atribuem às mensagens verbais ou simbólicas.

De acordo com Franco (2003), toda comunicação é composta por cinco elementos: “uma *fonte* ou emissão, um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*” (p. 20, grifos do autor). Diante desses elementos, o investigador pode, a partir das mensagens, produzir

⁸ Inicialmente, foi elaborada uma Minuta de Lei e a mesma foi aprovada no dia 22 de setembro de 2008.

inferências sobre “as características do texto; as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2003, p. 20-21).

Neste sentido, afirma Bardin (1977) que:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (p. 38).

Franco (2003) destaca que o processo de análise é realizado com base no conteúdo manifesto, explícito na mensagem e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas, que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos.

A análise e a interpretação dos conteúdos (manifesto e latente) devem sempre estar amparadas pela contextualização da mensagem, servindo como “pano de fundo”, a fim de garantir relevância aos resultados a serem divulgados.

Percebemos assim que:

[...] se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (FRANCO, 2003, p. 25).

Depois de definidos os objetivos da pesquisa, estando delineado nosso referencial teórico e estabelecido o material a ser analisado, definimos nossas unidades de análise, que se subdividem em unidades de registro e unidades de contexto.

A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, sendo a unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando a categorização e a contagem freqüencial. A unidade de registro pode ser a palavra, o tema, o personagem, o item, dependendo da mensagem analisada e dos objetivos traçados pelo investigador. Neste caso, definimos como unidades de registro de nosso estudo palavras e temas que nos remetem aos objetivos traçados por nossa

investigação, significantes para a compreensão do processo de implantação da ETI no município de Juiz de Fora.

Já a unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo analisado, sendo indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados. Bardin (1977) considera que esta unidade “serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 107).

Por conseguinte, percebemos a necessidade de fazer referências ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar, uma vez que, para Franco (2003):

[...] se vários codificadores trabalham em um mesmo *corpus*, ou se diferentes *corpus* são objetos de análise é imprescindível ou um acordo prévio entre os diferentes codificadores ou uma análise contextual que recupere os diferentes contextos das mensagens, levando em conta as características prévias das mensagens a serem emitidas por diferentes grupos a serem analisados (p. 41).

Os significados, desta forma, são organizados mediante a utilização das unidades de contexto, considerando as contingências textuais em que foram produzidos. Esta seria a análise categorial, cujo objetivo é tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pela classificação e recenseamento, segundo a frequência de presença ou de ausência de itens de sentido. É o método das categorias, espécie de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

Segundo Bardin (1977):

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (p. 37).

Levando em consideração o nosso segundo objetivo, não podíamos deixar de realizar a *entrevista estruturada* através de questionário, uma vez que esta possibilita ao pesquisador buscar nos informantes uma variedade de significados

que eles atribuem ao processo pesquisado, procurando assim, retratar a situação pesquisada em múltiplas dimensões.

Por meio da entrevista estruturada, obtivemos dados contidos nas falas dos envolvidos nesse processo. Podemos dizer que a entrevista se caracteriza, num primeiro momento, como uma forma de comunicação verbal em que se ressalta a importância da fala. Já em outro momento, é utilizada como um meio de coletar informações sobre um determinado assunto.

Uma entrevista pode ser estruturada de várias formas, e podemos dizer que essas diferentes formas se resumem em “estruturadas” e “não-estruturadas”. Podemos constatar isto na afirmativa de Minayo (2003):

(a) entrevista estruturada através de questionários aplicados diretamente pelo pesquisador ou indiretamente através de roteiros fechados escritos; (b) as entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas entre as quais incluímos a história de vida e as discussões de grupo. Ambas podem ser feitas verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais e são complementadas por uma prática de observação participante (p.121;122).

No caso específico deste estudo, utilizamos a entrevista estruturada, por meio da aplicação de questionários, com atores envolvidos com a temática da pesquisa. Ela se realizou com a Secretária de Educação de Juiz de Fora e com um representante de cada escola envolvida com o início da implantação do tempo integral, totalizando 4 (quatro) professores envolvidos no processo, e perfazendo o total de 5 (cinco) respondentes.

1.3 Como se estrutura o estudo?

A dissertação está organizada em quatro momentos. Na Introdução, retratamos como chegamos até ao tema, problema, questões, objetivos e relevância da pesquisa. Também descrevemos o percurso metodológico trilhado, no sentido de responder as questões propostas neste estudo.

No II, por meio da revisão bibliográfica, discutimos o conceito de *tempo, ao longo dos tempos*; as questões sócio-históricas e culturais envolvem a relação

tempo/sociedade/educação; tempo qualitativo - com questões que envolvem a educação integral; legislação nacional (LDB 9394/96, PNE 2001 e FUNDEB); e destacamos algumas experiências em tempo ampliado no Brasil.

No III, nos detemos sobre a implantação da Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora, traçando as concepções de Educação Integral e de Tempo Integral e descrevendo o processo de implantação dessa Política Pública no Brasil. Apresentamos o ambiente de pesquisa, incluindo um breve histórico das escolas que já implantaram o Programa de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora. Neste mesmo capítulo, descrevemos como se deu o processo de implantação da educação em tempo integral nas unidades escolares deste município.

No IV, percorremos um caminho analítico, por meio de análise de documentos oficiais⁹ –, entrelaçando a bibliografia visitada e a análise do conteúdo desses documentos sobre a Implantação de Programa de Educação em Tempo Integral no município pesquisado. Neste capítulo, também trabalhamos com os cinco questionários¹⁰ aplicados a uma professora de cada escola que teve a implantação da ETI desde o início do projeto, e um questionário¹¹ aplicado a Secretária Municipal de Educação.

Nas Considerações, discutimos o processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora, no sentido de pensar tanto sobre as concepções, como as práticas educativas propostas e experienciadas durante a implementação desta política pública municipal.

Definidos os caminhos e etapas que foram percorridos, construímos um trabalho de forma que este possa garantir um diálogo constante com o referencial selecionado. Nesse sentido, a partir das reflexões realizadas perguntamos: Afinal, como se deu a implantação da proposta de tempo ampliado no município de Juiz de Fora? Qual concepção de educação essa proposta defende?

⁹ Os documentos utilizados são: Plano Plurianual 2006/2009 – Lei nº 11.060 de 05 de maio de 2006; Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora 2006/2015 – Lei nº 11.145 de 31 de maio de 2006; Minuta de Lei Escola de Educação em Tempo Integral, 22 de setembro 2008; Diretrizes das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora de 05 de novembro de 2008 e, ainda, cinco questionários.

¹⁰ Em anexo.

¹¹ Em anexo

2 SOCIEDADE, TEMPO E EDUCAÇÃO: UMA TRIÁDE A SER DISCUTIDA

2.1 Sociedade e tempo, para além do capital...

Em sociedades capitalistas como a nossa, vivemos transformações muito rápidas, que afetam a vida cotidiana e a própria sociedade. A redefinição do tempo e do espaço social, operada pela globalização, impõem novas exigências educacionais, que se refletem no mundo do trabalho e na educação, entendida como exercício da cidadania.

Se de alguma forma essa lógica nos inquieta e incomoda, segundo Mészáros (2005), uma grande tarefa histórica do nosso tempo é romper com ela, com a lógica do capital, no interesse pela sobrevivência humana. Por isso, no âmbito educacional, ainda para o autor, “as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. (p. 45). Quando destacamos esta citação de Mészáros, é porque entendemos que, por *soluções essenciais* ele está se referindo a uma outra lógica educativa, mais liberta de determinadas pressões reprodutoras, ou seja, uma educação mais progressista, mais crítico-emancipadora.

Nessa perspectiva crítico-emancipadora, que nos possibilita refletir sobre a função da educação dentro de outros paradigmas, Mészáros (2005) ressalta que:

[...] a educação não é um negócio, é uma criação... não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. ... Citando Gramsci – colocar fim à separação entre o Homo faber e Homo sapiens; e resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias (p. 9).

Não se trata aqui de vislumbrar a educação como a única redentora das condições sócio-econômicas dos excluídos, mas entender que, através dela, podemos dismantelar ideologias, práticas de discriminações e desigualdades sociais.

Assim, contra uma visão tendenciosamente estreita de educação, Mészáros (2005) nos diz que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa mais de dez horas sem nada aprender” (p. 23). Nesse sentido, nunca é demais enfatizar o quanto é importante uma concepção mais ampla de educação, voltada para o “ser mais” do ser humano, pois a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida, ocorrendo em diferentes espaços: na família, com os amigos, na escola e nos diversos espaços formais e informais. Levando em conta essas vivências e aprendizagens, acreditamos que a educação escolar precisa ser repensada para atender aos novos anseios da sociedade.

Nos últimos tempos, temos assistido a um incremento significativo de estudos a respeito da compreensão e desenvolvimento da educação no âmbito escolar. Entre essas discussões, o *tempo* emerge como uma categoria fundamental pela sua centralidade no tocante à compreensão das mudanças e permanências ocorridas na sociedade contemporânea e, por consequência, na escola.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975):

[...] a palavra tempo quer dizer a sucessão dos anos, dos dias, das horas, etc; que envolve para o homem a noção de presente, passado e futuro; momento ou ocasião apropriada (ou disponível) para que uma coisa se realize; época ou ainda, o período em que se vive (p. 883).

No entanto, Elias (1998) nos mostra que o tempo, por sua natureza social e pelas práticas que comporta, se estabelece como fator fundamental nas reflexões que levam em conta a(s) sociedade(s) e os grupos que o constroem. Assim, sob o ponto de vista sociológico, “o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências que são sociais” (p. 11).

Pensando em uma concepção mais ampla de tempo, que o inclui em sociedade, podemos continuar com Elias (1998) e sua obra referênciada, quando afirma que o tempo é, antes de tudo, um símbolo social, resultante de um longo processo de aprendizagem. O processo civilizador, segundo ele, exerce sobre o indivíduo a noção de tempo por meio da transformação de uma coerção externa em *habitus sociais*. Portanto, de um valor que não é da essência do ser

humano, mas quando aprendido e incorporado, passa a ser quase que instintivo e inquestionável. Esse *habitus* é plenamente aceito, esperado e desejável numa sociedade complexa.

O conceito de tempo é, assim, algo que constitui um dos pilares do processo civilizador, como destacou o autor:

O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o próprio conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o tempo simbólico de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo (ELIAS, 1998, p.13).

Os conceitos de tempo nem sempre tiveram o sentido que tem na sociedade contemporânea. O desenvolvimento dos acontecimentos é resultado do crescimento cultural do ser humano, provocando mudanças em seu modo de vida, em diferentes civilizações.

Ao longo dos tempos, muitas foram as mudanças ocorridas nas formas de conceber e contar o tempo. Nas sociedades menos desenvolvidas, os calendários não faziam parte do saber dos grupos e os homens eram incapazes de dizer com exatidão a sua idade. Assim, outros símbolos como a natureza, objetos e indivíduos é que desempenhavam as funções de orientação e regulação do tempo. Como exemplo, podemos citar a passagem dos dias e das noites que, de forma concreta e natural, orientavam e regulavam a sua passagem.

Quando as sociedades se tornaram mais complexas, foi necessário criar medidas de regulamentação, sem grandes variações, que fossem mais exatas em relação ao tempo. Nas sociedades mais desenvolvidas, a natureza não foi mais então a medida para o tempo, mas sim os instrumentos criados pela cultura – os sinos das igrejas, os relógios das torres, os relógios de pulso, dentre outros.

Entendemos, então, que o tempo é o resultado do estabelecimento de relações para várias finalidades do cotidiano humano, e está a serviço de objetivos precisos, como confirma Elias (1998):

A idéia de que os relógios “indicam” ou “marcam” o tempo presta-se a confusões. Os relógios e os instrumentos de medição do tempo em geral, sejam eles de fabricação humana ou não, reduzem-se a movimentos de um tipo próprio, que os homens colocam a serviço de seus próprios fins (p. 95).

Sendo assim, se o tempo é resultado de uma relação com objetivos precisos, pressupõe-se a mediação humana e, desta forma, as relações desses homens com compromissos sociais. Estas ações são representativas dos interesses humanos. Portanto, corroboramos com Elias (1998) ao afirmar que “[...] a atividade de determinação do tempo e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens têm de seu universo e das condições em que vivem nele” (p. 141).

Nesse sentido, a percepção do tempo, medida por mecanismos de regulação da vida social e pelas unidades simbólicas, exigiu “mecanismos de organização do calendário de modo a evitar a divergência entre as representações de tempo de origem humana e os mecanismos físicos que serviam de modelos de tais representações” (ELIAS, 1998, p. 18). Isso quer dizer que a aprendizagem do tempo envolve também a aprendizagem de símbolos sociais, transmitidos através de gerações.

Em relação à aquisição da dimensão simbólica do tempo, sua medição é algo que, sob o ponto de vista da cultura, faz com que o indivíduo desenvolva mecanismos de auto-regulação de seus comportamentos e de sua inserção no grupo social ao qual está inserido. Os calendários são os exemplos mais concretos dessa síntese, segundo Elias (1998), para quem “o tempo tornou-se a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual, social ou puramente físico” (p.18).

O autor supracitado nos chama a atenção para o fato de que, embora os padrões de contagem de tempo válidos para a nossa civilização sejam sínteses de uma longa evolução histórica, a sociedade urbano-industrial vive um processo de naturalização do tempo, o que gera uma grande dificuldade de percepção de outros tempos. Desta forma, podemos inferir que, na contemporaneidade, essa concepção de tempo se prende à origem e à natureza da sociedade capitalista, que instaurou uma cultura na qual ele passou a ser o grande organizador da vida dos indivíduos.

Para Araújo (2008), a passagem do tempo cíclico, que é característico das sociedades arcaicas, para o tempo linear, das sociedades modernas e complexas, faz com que o indivíduo se submeta a uma nova lógica temporal, com horários de trabalho cada vez mais rígidos e precisos, a fim de que se obtenha o “máximo de lucro”, que não se “perca tempo”. Segundo a teoria marxista, o tempo:

[...] está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário a sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais valia, ou seja, da apropriação do tempo excedente convertido em valor (CAVALIERE, 2007b, p. 123).

Assim, a suposta tirania do relógio dificulta a “[...] criação de um tempo individual...” (ELIAS, 1998, p. 97), pois este vai de encontro à exatidão da hora do relógio. Mas o autor faz uma observação quanto a uma certa autonomia que existe no comportamento do ser humano, ao ressaltar que:

No interior da sociedade a que pertence, o indivíduo comumente dispõe de uma certa margem de autonomia e tem uma certa latitude em seu poder de decisão. Também a humanidade dispõe de uma margem de autonomia e de certo poder decisório, no interior de uma natureza que é alheia ao homem e que ela não controla. Mas esses espaços de liberdade, que podem ampliar-se ou se restringir, têm limites, e o curso externo da natureza sempre tem a última palavra (ELIAS, 1998, p. 18).

Estas reflexões teóricas nos ajudam a pensar o quanto é necessário tomar consciência das contradições que determinam e oprimem nossas ações, de maneira geral. Desta forma, segundo Araújo (2008), “[...] a tomada da consciência da relação do controle do tempo sobre o fazer humano pressupõe a abertura de ações que visem a intervenção e resignificação deste mesmo tempo” (p. 39), podendo assim começar este processo numa transformação qualitativa do tempo escolar.

Nesse sentido, e já entrando pela porta da escola, podemos dizer que, com o surgimento da sociedade capitalista surge nas pessoas, por pressões externas, uma nova sensibilidade referente ao tempo. Esta pressão exercida sobre os indivíduos advém dos relógios e das instituições que os têm como parâmetros, como por exemplo “as escolas, as quais exercem uma coerção para o

desenvolvimento de autodisciplina e de controle do tempo. Vemos, neste sentido, a construção de uma função social do/para o tempo e para a escola". (ARAÚJO, 2008, p. 38).

Em sociedades capitalistas, a valorização e controle do tempo se fazem presentes em todas as instituições e fazeres diários. Portanto, na escola não seria diferente. Esta opressão do tempo imediato e escasso conduz e se torna, em certa medida, elemento comum e naturalizado das ações, e muitas vezes, nas impossibilidades das ações existentes no trabalho desenvolvido na escola contemporânea.

Outro estudo que destacamos, tendo em vista a continuação das nossas reflexões sobre o tempo e a escola, é o de Correia (1996), que afirma que o tempo vivido, pensado, lembrado, ensinado, constitui elemento importantíssimo na formação do indivíduo. Ressalta também que toda atividade humana necessita de um espaço e lugar determinados. Assim, a escola é a dimensão espacial e temporal da educação contemporânea.

Correia (1996) afirma ainda que o tempo é destacado nas Ciências Humanas e Sociais como categoria indispensável *na* e *para* a construção do real. Portanto, a escola é uma das principais – senão a principal – responsável pela conscientização e formação do conceito temporal na humanidade. Ela é uma *organizadora de tempos*, tão necessária ao desenvolvimento da sociedade que forja, também, a ocupação de um tempo "vazio": o tempo da infância.

Entendemos, assim, que o tempo é um elemento fundamental para compreendermos tanto os processos civilizatórios quanto, também, os processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Assim, o tempo social é composto da relação entre categorias que constituem um determinado contexto. Em nosso caso, esse contexto é a escola.

2.2 Tempo e escola: quando a extensão pode significar qualidade...

Conforme adiantamos no item anterior, o tempo é instrumento de orientação indispensável para os indivíduos realizarem simultaneamente tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea. Nesse sentido, podemos

afirmar que “O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2007, p. 48-49). Em outras palavras, na sociedade contemporânea ele constrói o tempo, mas também é moldado por ele.

Na escola, onde as relações são múltiplas, percebemos que a instituição escolar vai sendo construída como uma nova organizadora do tempo e do espaço, transformando-se em uma instituição mediadora das práticas sociais, uma vez que constitui, também, a maneira como as sociedades se organizam. Podemos assim destacar o tempo da escola como uma dessas formas de organização, por se constituir como referência na vida da criança e do adolescente. Nesse sentido:

“O tempo de escola” adquire um sentido forte, porque ele nasce quando a infância fica sem nenhuma ocupação social. Se a escola nasce como organizadora de um tempo, de um tempo específico de nossa vida que vem se alargando cada vez mais, (passou da infância para a adolescência e hoje se luta para que atinja a obrigatoriedade escolar até os dezoito anos), é porque a construção histórica da escola, enquanto instituição social, está perpassada por um eixo central, a organização dos tempos, ou melhor, a ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo da infância e da juventude (CORREIA, 1996, p. 276).

A história da infância nos mostra como este tempo surgiu. Enquanto tempo de formação, infância e adolescência vão sendo construídas pelo *tempo na escola*, e esta - a escola - também se constitui e vai se afirmando historicamente na sociedade, para ocupar o tempo da infância que tinha ficado vazio, com o distanciamento da produção familiar.

Correia (1996) em seu livro *Tempo de Escola... e Outros Tempos*, analisando esse tempo peculiar, nos diz que:

A escola é primeira instituição a que se incorporam as crianças. A escolarização – o tempo escolar – representa seu primeiro contato com uma instituição formal, especializada e/ou burocratizada – com uma organização em tempos. É curioso notar como a escola marca tempos de vida, organiza tempos (p. 50).

Nesse sentido, percebemos como a instituição formal de ensino, nessa organização, marca os tempos sociais e históricos. O tempo escolar, na

sociedade contemporânea, funciona como acelerador ou restringidor da convivência familiar e da vida social. Podemos dizer, assim, que o tempo da escola é concretizado com carga horária e dias letivos mas, sobretudo, pela dimensão psicológica. O conceito de tempo escolar passa, então, pelas dimensões psicológica, social, cultural, subjetiva, objetiva, individual e coletiva, as quais são responsáveis pela sua formação nas pessoas (CORREIA, 1996).

Cavaliere (2006) destaca que o tempo da escola, em suas definições práticas, é determinado por diferentes interesses e forças que atuam sobre ele. Segundo a autora, essas forças possuem variadas origens e natureza, assim como “o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão a respeito da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho” (p.93).

Prosseguindo em nossas reflexões, e entrando pela porta da instituição escola, Correia (1996), observa que “[...] o calendário escolar é fundamentalmente tempos instituídos, gradeados em conteúdos curriculares” (p. 70). Ela ainda destaca que:

De instrumento facilitador de distribuição do tempo e das atividades curriculares, o calendário escolar, na realidade do chão da escola, passa a ser a síntese da proposta escolar, do projeto político-pedagógico, o mecanismo por excelência de organização dos que participam do processo educativo: pais, alunos, professores e demais funcionários (CORREIA, 1996, p. 89).

Nesta perspectiva, uma grande questão gira em torno do conflito entre a “apropriação” dos tempos escolares, sua relação com os conteúdos, as respectivas áreas de conhecimento e, ainda, de como isto se correlaciona ao “calendário do ano letivo”, cabendo à escola a função de administrar este tempo, a fim de efetivar suas atividades, nem sempre compatíveis com esse *controle*.

Ampliando essa situação para além das questões que envolvem conteúdos curriculares, hoje em dia percebemos que as escolas são chamadas a assumir, cada vez mais, outras funções, nas sociedades contemporâneas. Podemos dizer que seu controle do tempo marcou a passagem das sociedades tradicionais para as industriais ou modernas e que, no decorrer desses tempos, planejou-se um aumento do papel da ação escolar na vida das crianças e adolescentes. Como

conseqüência, tivemos um também aumento do tempo de escola (CAVALIERE, 1996), acrescido de outras possibilidades de *aproveitamento* do mesmo.

Nesse sentido, entendemos que a necessidade de oferecer uma nova organização da escola, funcionando em tempo ampliado/horário integral, em alguns momentos sócio-históricos favoreceu uma formação mais completa aos alunos e, conseqüentemente, contribuiu para a formação de uma consciência crítica e cidadã. Em outros, impôs novas exigências educacionais, construiu novas demandas, de certa maneira influenciando no *como* se entendia a escola.

Assim, hoje em dia é fundamental entender que estamos diante de novos desafios da contemporaneidade, principalmente quando falamos de educação e de escola. Para Libâneo (1998):

[...] a função social e política da escola continua sendo a educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática. (...) Mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isto aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (...) Hoje, é fundamental perceber que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, na família, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas (p. 91).

O destaque que damos a esta afirmação de Libâneo procede, na medida em que ela expõe essas “novas exigências educacionais” quando afirma a importância de uma formação mais completa e ampla; a necessidade de se pensar em metodologias de ensino que as integrem e, ainda, que levem em conta outros espaços e tempos que se situam fora da instituição escolar.

Buarque (1994), ao refletir sobre a educação brasileira, em geral, destaca-a como primeira prioridade e, aponta, como estratégia para sua realização, a implantação de horário integral em todas as escolas públicas do ensino básico no país, argumentando que:

Em qualquer país do mundo onde haja um mínimo de compromisso educacional, o sistema prevê horário integral de atendimento á escola [...] Uma das provas do reacionarismo de nossas elites está na forma como a direita sempre repudiou o horário integral nas escolas públicas, ao mesmo tempo que garantia a seus filhos a educação complementar em escolas especiais[...] Um argumento pedagógico contra seis horas na escola _ excesso de aulas _ deixa de reconhecer que a escola não é apenas “aulas”, ela deve incorporar atividades paralelas [...] (BUARQUE, 1994, p. 12).

Constatamos que Buarque (1994) destaca alguns pontos que merecem ser repensados, pois se adéquam ao proposto por Libâneo e reforçam, ainda, a ausência de compromisso dos governos para com a educação da população, a indiferença das elites para com essa mesma educação e a miopia de alguns educadores, que não conseguem enxergar a necessária ampliação das atividades educacionais em contexto escolar cujo horário seja integral.

Relendo as reflexões de Libâneo e Buarque, consideramos que a escola de tempo integral que busque uma formação mais completa - uma educação integral, deverá proporcionar oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações, desenvolvendo atividades que façam parte do cotidiano daqueles que a freqüentam: que sejam, portanto, dinâmicas de vivências cidadãs para todos os que se inserem em seu espaço.

Pensando nessa possível relação entre *educação integral e tempo integral*, dentro de uma perspectiva histórica, lembramos que a escola de tempo integral, aliada a uma concepção de educação que também podemos inferir como integral foi defendida por Anísio Teixeira, eminente educador brasileiro, entre as décadas de 1930 e 1960, e tratou de pontos que ainda hoje são debatidos em nossa educação. Seu pensamento e ações inovadoras inspiram-nos, atualmente, no sentido de ousar em projetos educacionais de qualidade para o ensino fundamental. Como dizia o educador:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é precipuamente uma escola preparatória para estudos ulteriores. (...) Por isto mesmo, não pode ser uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação do trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos

de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1999a, p. 55).

É um desafio pensar na reforma de uma escola na qual o currículo seja enriquecido com atividades práticas nas áreas culturais, esportivas e filosóficas visando “ministrar uma educação de base”. Entretanto Teixeira (1999b), buscando essa formação, afirma e reafirma que:

[...] a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez dois turnos, com matrícula independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (p. 160).

Não se pode conseguir essa formação com uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como uma miniatura de comunidade, com toda a gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1999b, p.63).

Como podemos verificar pelas duas citações destacadas, Anísio Teixeira não conseguia admitir a construção do que consideramos como formação completa sem a devida ampliação do tempo escolar – quantidade – associada às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral, e que, segundo o autor, são capazes de, reforçamos, “ministrar uma educação de base”, ou seja, *adensar a qualidade dessa educação fundamental*.

Contudo, ao falar sobre a escola de tempo integral, não podemos deixar de considerar que a variável tempo – ampliação da jornada escolar – está longe de se constituir como neutra, como afirma Viñao-Frago e Escolano (2004):

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (p. 99).

É importante ressaltar então que, para que o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos adolescentes na extensão do tempo seja considerado uma concepção de educação integral, é preciso que essa ampliação se dê a partir de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nesse sentido, Sampaio (2002) nos alerta para o fato de, muitas vezes, o tempo pedagógico ser reduzido ao tempo utilizado no processo de aprendizagem de conteúdos somente dentro da sala de aula:

[...] a escola trabalha com a concepção de aprendizagem que entende o aprender vinculado ao desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Desempenhos e habilidades predefinidos pela escola e/ou pelo sistema educacional considerados universais, devendo ser atingidos em determinado tempo escolar (p. 188).

Em situações como a que acabamos de expor, a rigidez na organização do tempo dentro da instituição formal de ensino não contempla as particularidades das crianças e adolescentes no cotidiano escolar, ampliando na maioria das vezes somente a quantidade de tempo, enquanto a qualidade é colocada em segundo plano. A autora ressalta, ainda, que a uniformidade presente na organização escolar é destacada negativamente, pois não considera o contexto social no qual a escola está inserida, devendo ser flexível, singular e adaptada segundo suas características.

Assim sendo, acreditamos que se faz necessário refletir sobre o que a escola entende por tempo de aprendizagem. Entendemos que indivíduos diferentes, com histórias diferentes, *apreendem* de múltiplas maneiras, pois o aprendizado envolve emoções, sentimentos... Considerar o tempo na escola contemporânea implica em deslocar o olhar da escola para que esta possa se identificar com o processo de aprendizagem que pode realizar (SAMPAIO, 2002).

Estando inseridas na problemática do tempo pedagógico e de sua utilização significativa, outras questões tem se colocado, envolvendo a temática do tempo: Qual deveria ser o tempo de permanência dos alunos e alunas na escola? Qual a concepção de tempo integral/ educação integral na escola contemporânea?

Para melhor compreender, então, a concepção e as práticas que podem emergir em uma educação integral com tempo integral, iniciamos um primeiro movimento teórico que aprofundasse essa relação. Assim, buscamos embasamento teórico na leitura de livros, artigos e textos de autores que trabalham com essa perspectiva – a de precisar os contornos do que denominamos educação integral. Entre eles, destacamos os estudos de Gonçalves (2006); Maurício (2001); Cavaliere (2007a; 2007b) e Coelho (1997; 2007a; 2007b).

Gonçalves (2006), especificamente, destaca que a educação integral pode ser entendida como *formação integral; currículo; proteção* e, ainda, pode ser relacionada ao *tempo integral*. Já Coelho (2007b) trabalha em uma visão mais político-filosófica, identificando concepções *conservadoras, liberais e socialistas* de educação integral.

Para Gonçalves (2006), educação enquanto *formação integral* é a concepção mais comumente encontrada e empregada, e nela o sujeito é visto:

[...] em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitivista, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações (p. 2-3).

Acreditamos que tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como *sujeitos inteiros*, possuidores de singularidades próprias. Essa perspectiva de educação, enquanto elemento organizador e orientador da vida humana, recebem atenção especial desde a Antiguidade.

Portilho (2007), em sua dissertação de mestrado, faz apontamentos sobre os desdobramentos desse conceito, destacando a importância de se buscar o nascedouro da educação integral naquele momento histórico. Segundo ela, podemos atribuir aos gregos grande parte do desenvolvimento do pensamento político e cultural ocidental, e ainda, refletindo em termos epistemológicos, o que hoje denominamos de holismo. A Paidéia¹², em suas diversas manifestações e usos, compreendia a natureza humana ligada às mais variadas esferas da vida – físicas e espirituais -. Se, para os gregos, não existia nenhuma dimensão humana

¹² Segundo Portilho (2007), a palavra Paidéia vem do grego, com acepção tão ampla como a noção histórica de cultura e filosofia. Em seus diferentes usos e manifestações, pode ser entendida como a natureza humana conectada às mais diferentes esferas da vida.

que estivesse isolada do todo, “por que nela todas as partes são consideradas membros de um todo”, acreditamos, com Portilho, na possibilidade de relacionar a formação completa evidenciada na Antigüidade, com a hoje denominada educação holística¹³.

Nesse sentido, Yus (2002) reforça nossa visão, ao considerar a educação holística como elemento facilitador de uma formação mais completa e integrada para os indivíduos, chamando a atenção para a necessidade de se entender o conceito de educação integral:

Mas o que é educação integral? É importante esclarecer conceitualmente essa expressão, pois sempre a vemos ligada a aspectos concretos da pessoa. Isso se deve ao fato de que a idéia de integralidade que temos pode estar muito influenciada pela concepção que temos de pessoa. A tradição cartesiana não só nos mostrou a importância de separar dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), mas também de hierarquizá-las, favorecendo algumas (por exemplo, mente, corpo), reprimindo outras por considerá-las primitivas (exemplo: emoção), ou por ser originárias ou irracionais (exemplo: espírito). Por isso não nos causa estranheza que a idéia de educação integral, trabalhada pelas leis educacionais, seja exclusivamente a de conhecimentos, habilidades e valores morais, deixando de lado outras potencialidades, talvez mais determinantes, como as emoções e a espiritualidade (p. 21).

Até o momento, verificamos que oferecer educação integral, então, é possibilitar o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas; preferencialmente, acrescentamos, em uma jornada mais longa. Pressupomos que a escola pública de horário integral, como uma instituição onde o horário pode transformar-se em *tempo integral*, ou seja, em momentos em que a criança passa por atividades variadas, todas elas educativas, visando à sua construção como cidadão emancipado, impulsiona a tão procurada qualidade na educação.

Nesse sentido, destacamos que outro aspecto importante apontado por Gonçalves (2006) é a relação existente entre *educação integral* e *tempo*. Esta é a relação em que mais nos deteremos, uma vez que se constitui como meta do Programa das escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora, que descrevemos no capítulo a seguir. Consideramos inicialmente, com

¹³ Segundo Portilho (2007), podemos estabelecer referência entre educação holística/educação integral nas palavras de Jaeger, que escreveu a obra clássica denominada Paidéia, quando este autor afirma que, para os gregos, não havia dimensão humana que estivesse isolada do todo, “porque todas as partes são consideradas membros de um todo”.

Coelho (1997), que a escola pública que trabalha em tempo integral deve conjugar extensão – tempo físico, quantificável – e intensidade - tempo qualitativo, trabalhado como educação integral, ponto que, de certa forma, já evidenciamos em outro momento deste capítulo. Nas palavras da autora (2007b), com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe “formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (p. 4).

Assim, é importante pensar sobre a íntima relação existente entre espaço, tempo e vida dos alunos, considerando os últimos como co-responsáveis pelo ambiente e atividades nele desenvolvidas. Dessa forma, quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar.

Corroboramos com Coelho (2007a), quando afirma que *tempo é continuidade*. Portanto, ao aproveitar o tempo curricular através de um projeto político-pedagógico crítico para a instituição escolar, onde o cotidiano escolar não se reduza somente à apreensão de conteúdos escolarizados, visualiza-se um *continuum* do tempo curricular. A autora acredita que precisamos ir além de uma segmentação dos conteúdos pedagógicos, explorando/enfocando conhecimentos que não se reduzam ao tradicionalmente escolarizável.

Sendo assim, pensar no tempo enquanto continuidade nos desafia a pensar nas atividades de sala de aula como momentos de construção, de reflexão. O tempo de sala de aula deixa de ser aquele tempo de realizar atividades que se destinam a preencher a carga horária e, nesse sentido, estamos diante do desafio de constituirmos a escola num outro tempo, onde o foco no presente nos faria viver cada momento como um acontecimento, sem a intenção de somar o número de aprendizagens para quantificá-las ao final do ano letivo, mas onde a vivência do processo educacional fosse prazerosa.

A mudança que se requer é no *como vivenciamos os tempos de aprendizagem*. “Um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, porque fazer [...] Um tempo [...], que podia ‘ser tempo de criação’ e não o que se vivia nos últimos anos [...] tempo de repetição” (SAMPAIO, 2002, p. 190). Destacamos, contudo, que esse *tempo de aprendizagens* nos leva a duas outras questões: Quais aprendizagens? Onde realizá-las?

Dessa maneira, nos cabe refletir sobre quais espaços educacionais nos proporcionaria vivenciar aquele “tempo de criação”. Provavelmente, acreditamos, os espaços expandidos, interativos, ilimitados, flexíveis. Uma configuração espacial ainda por se construir nas escolas, que rompa as barreiras das salas de aulas – homogeneizadoras dos tempos das crianças. Uma nova organização que pense o espaço para todos, onde as diferenças sejam consideradas. Onde o tempo pedagógico envolva todas as formas de conhecimento, para além do que denominamos de “conteudismo”. Um espaço onde se viva a alegria de aprender a cada momento.

Paulo Freire (1993, p. 10) nos leva a pensar esse movimento da escola quando afirma que “o tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria” e, com ele, Sampaio (2002), ressalta ainda que:

Os caminhos percorridos pelas crianças, na maioria das vezes, desconhecidos para a escola, não são reconhecidos como passíveis de levar ao aprendizado. O que termina acontecendo é que as crianças que não acompanham o tempo da escola vão ficando para trás... [...] Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”. A criança se perde no tempo, deixando de existir para a escola e para a professora como se o tempo para ela parasse (p. 186-187).

Percebemos assim, a importância da valorização de uma determinada forma de compreender o *tempo na escola*, como a valorização do *tempo de aprendizagem constituído pela escola*, o que implica, entre outros fatores, no qualificar aqueles que o utilizam, bem como aqueles que o constroem – os professores.

Retomando as reflexões acima, e retornando a uma das relações anteriormente citadas – *tempo e currículo*, Coelho (2007a) ressalta que, ao se considerar um tempo escolar ampliado, o tempo curricular também está igualmente ampliado, o que envolve, entre outras questões, “a relação educador-aluno-comunidade, formação docente, construção e socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral e utilização de outras linguagens” (COELHO, 1997, p. 5).

Nesse sentido, o tempo integral aponta para a complementação de oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas ao melhor aproveitamento do espaço escolar, constituindo assim uma educação integral em tempo integral.

Pensar, então, em uma educação integral em tempo integral consiste em um redimensionamento da proposta pedagógica da instituição escolar, a qual levará a uma reflexão sobre a função social da escola e das práticas escolares desenvolvidas. Obviamente, questões como estas demandam discussões profundas no interior das instituições escolares, baseadas em leis e regulamentos que funcionam como pressupostos legais para aquela ação. Sendo assim, neste momento é importante refletir sobre de que maneira essa educação em tempo ampliado vem sendo pensada, no Brasil, em termos de legislação educacional. É o que levantaremos no item a seguir.

2.3 Tempo ampliado, tempo integral na legislação brasileira

Nosso objetivo, nesta seção, é refletir sobre os aspectos legais-normativos que envolvem o tempo integral. Para tanto, metodologicamente, trabalhamos com a legislação oficial nacional, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2008) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007). A escolha destes documentos deveu-se ao fato de que são os que, diretamente, trataram da questão da ampliação do tempo escolar.

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil sofreu lentas mudanças em sua definição, tendendo para a construção de um novo tempo social, baseado na cultura urbana e em questões trazidas pela modernidade, como já citamos em seção anterior: a escolarização das massas; o ingresso das mulheres no mercado de trabalho; a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (CAVALIERE, 2007a).

No Brasil, a discussão sobre a jornada integral intensificou-se nas décadas de 80-90, com a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cujos artigos 34 e

87 prevêm a oferta de horário integral no ensino fundamental. A partir dessa lei educacional, surgiram projetos e promoveram-se debates, em alguns estados e municípios, no sentido de implantação dessa ampliação.

Portanto, a LDB 9394/96 estabelece uma orientação para os governos estaduais e municipais, imbuídos de vontade política: investir de maneira responsável na educação, buscando recursos para a ampliação do tempo de permanência das crianças na instituição escolar.

A LDB 9394/96 ainda recomenda a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola, na forma da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral, tendo por referência mínima uma jornada de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, o que caracteriza aquela ampliação mas não o *tempo integral*.

Sendo assim,

[...] a progressão do ensino fundamental para o tempo integral, tanto para alunos, quanto para professores, foi posta na LDB como um ideal a ser perseguido pelos sistemas de ensino, os quais deveriam buscar alcançá-lo o mais breve possível, preferencialmente, nos limites da Década da Educação (1997-2007) (art. 87) (COELHO, MENEZES, 2007, p. 5).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído cinco anos após a publicação da LDB, como Lei nº 10.172, em de 2001 (BRASIL, 2008b). Em vários trechos, o documento faz referências à implantação gradativa de horário integral, com algumas menções e incentivo à formação integral das crianças e dos adolescentes, em especial às camadas menos favorecidas. Nesse sentido, é importante destacar, por sua relevância, alguns pontos apresentados por esse documento:

Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (p. 8);

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil como uma ação pobre para os pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (p. 15);

Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos (p. 18);

A ampliação da jornada escolar para o turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (p. 23);

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, à prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (p. 26);

Implementar, gradativamente, uma jornada de trabalho de tempo conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar (p.79).

Como podemos perceber, o PNE aborda a questão da educação integral a partir de pontos importantes que podemos destacar como, por exemplo, a ampliação do tempo, não devendo ser esta constituída de forma assistencialista (para os “mais necessitados”, “baixa renda”, como acima apresentado nos itens da página 15).

No entanto, para que as ações expostas se efetivem, na prática, é preciso que haja recursos financeiros para tal. No que se refere ao financiamento da educação evidenciamos que, na última década, o Congresso Nacional aprovou a criação de dois fundos, com recursos destinados à implantação da educação pública: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, tomando o seu lugar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Os recursos do FUNDEF não previam despesas com a ampliação do tempo escolar. Já com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), verbas do salário educação são transferidas para os municípios e se destinam a pagamento de profissionais, construção e ampliação de escolas, despesas de manutenção e

desenvolvimento da educação básica e, principalmente, para fins de nosso estudo, à ampliação do tempo escolar, por nível de ensino (BRASIL, 2007).

Como o FUNDEB contemplará vários níveis de ensino, uma comissão de especialistas do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) estabeleceu valores diferenciados para cada nível. Assim, apresentamos abaixo os coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, colocando o destaque (em negrito) daqueles que compreendem o tempo integral:

ETAPAS/MODALIDADES	COEFICIENTES
creche	0,80
pré-escola	0,90
anos iniciais do EF urbano	1,00
anos iniciais do EF no campo	1,05
anos finais do EF urbano	1,10
anos finais do EF no campo	1,15
EF em tempo integral	1,25
EM urbano	1,20
EM no campo	1,25
EM no campo	1,25
EM em tempo integral	1,30
EM integrado à educação profissional	1,30
Educação especial	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70
EJA integrada à educação profissional	0,70
Creche pública em tempo integral	1,10
Creche pública em tempo parcial	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	0,80
Pré-escola em tempo integral	1,15
Pré-escola em tempo parcial	0,90

FONTE: (BRASIL, 2008c, n. p.). Quadro 4: Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb

Os coeficientes apresentados comprovam a diferença de financiamento entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, ressaltando o investimento na educação de tempo integral. Observamos que o ensino fundamental em tempo integral, com coeficiente de 1,25, deverá considerar um investimento 25%

superior àquele destinado às séries iniciais do ensino fundamental urbano. Segundo Coelho e Menezes (2008):

[...] esta ponderação ainda é insuficiente para dar conta de uma ampliação do tempo na escola que tenha por fim uma educação integral. Se pensamos em uma concepção de tempo que inclua aquela educação integral a que vimos nos referindo, cuja meta é a formação humana em sua plenitude, indubitavelmente os 25% a mais não permitirão que ela se processe por inteiro. Atividades esportivas, artísticas, intelectuais, sócio-educativas e do mundo do trabalho com suas especificidades, que incluem espaços adequados, não acontecerão, em sua potencialidade, com o incremento proposto (p. 12).

Entendemos que o Fundeb, ao encaminhar recursos para o tempo integral nas escolas, constitui um marco histórico do movimento legal a favor da aquisição do direito ao ensino fundamental em tempo integral, “uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei”. (COELHO; MENEZES, 2008, p. 12).

Nesta perspectiva, corroboramos com Coelho e Menezes (2008), quando afirmam que “o ordenamento constitucional legal constitui-se apenas um dos possíveis caminhos para analisar o desenvolvimento do ensino fundamental público em tempo integral no País” (p. 15).

Assim, perguntamo-nos: É possível re-significar o tempo da escola? Como transformar o tempo hierarquizado da escola em tempos de possibilidades e conhecimentos? É possível lidar com o tempo de uma forma mais qualitativa e menos quantitativa? Quais experiências de tempo ampliado/integral existem em nosso país?

2.4 Experiências de jornada ampliada no Brasil

A ampliação do tempo escolar tem sido discutida a partir de diferentes concepções e, a partir de diferentes entendimentos sobre a implementação de jornadas de tempo integral, alguns programas vêm sendo desenvolvidos no país. Desta forma, podemos dizer, de acordo com Cavaliere (2007a), que vem

crescendo no Brasil o número de projetos na educação básica pública que apresentam, como característica, essa implementação da jornada integral.

Uma questão para reflexão, apontada pela autora, é que, ao contrário do que acontece nos países europeus, onde as crianças menores ficam menos tempo na escola, sendo que o mesmo vai sendo progressivamente ampliado para as crianças maiores e adolescentes, no Brasil, são as crianças menores que permanecem mais tempo na escola. A autora aponta as necessidades dos pais de terem seus filhos menores protegidos, enquanto trabalham, como o principal fator da adesão à escolha de tempo integral, em nosso país.

Podemos afirmar que, a partir da década de 1980, iniciaram-se algumas experiências nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

Nos últimos cinco anos, fica cada vez mais evidente o crescimento de projetos de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica, no setor público (CAVALIERE, 2007a, p. 7).

Na esfera federal, está funcionando o *Programa Segundo Tempo*, uma parceria dos ministérios dos Esportes e da Educação com instituições como SESI, SESC, SENAI e Forças Armadas, associações não-governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas sem fins lucrativos. Através do estabelecimento de convênios intersetoriais, essas entidades ficam responsáveis pela execução do programa, o qual prevê, após o horário das aulas regulares, o “segundo tempo”, com a prática intensiva de uma modalidade esportiva, acompanhada de palestras educativas, reforço escolar e alimentação.

No Rio de Janeiro, o *Programa dos CIEPs*, embora o projeto pedagógico original tenha se modificado em seu conjunto, passando por sérias dificuldades e diferentes governos, vem sendo mantido em algumas escolas, principalmente na educação infantil e no ciclo de alfabetização (CAVALIERE, 2007a). Segundo a autora:

Na rede estadual, que ainda administra 359 CIEPs dos 500 construídos, o horário integral foi mantido em parte deles. Nos municípios menores, onde existem de 1 a 3 CIEPs, o horário integral quase sempre permaneceu nas turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. Nas regiões metropolitanas do Grande Rio, cerca de metade dos CIEPs manteve pelo menos algumas de suas turmas em tempo integral, em geral também do

primeiro segmento. Na capital, os CIEPs da rede estadual não mais funcionam em horário integral, pois, sendo a oferta do ensino fundamental inteiramente municipalizada, os mesmos oferecem quase sempre ensino de nível médio e estão sobrecarregados com três turnos (p. 7).

Vale destacar que os CIEPs tiveram origem na primeira gestão do Governador Leonel Brizola (1983-1987), no estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de atendimento integral à criança. Trata-se de complexos escolares que são constituídos de gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esportes, refeitórios, dentre outras dependências.

Em Curitiba funciona, desde 1992, em tempo integral, o *Programa dos Centros de Educação Integrada* (CEI), que atende às crianças de primeiro segmento da educação fundamental em sistema de dia completo. Hoje, os 35 Centros constituem uma rede com mais 33 Espaços de Contra Turno Sócio-Ambiental (ECOS) de equipamentos públicos, onde os alunos fazem atividades na outra parte do dia. (CAVALIERE, 2007a).

Cabe destacar que, a partir de 2004, há Programas também sendo desenvolvidos nos estados de Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo. Em outros, há experiências isoladas ou de pequeno alcance numérico.

Em Santa Catarina, a partir de dezembro de 2005, funciona o projeto *Escola Pública Integrada*, atendendo 128 escolas do ensino fundamental da rede pública estadual, totalizando mais de 13 mil alunos. Na jornada escolar, os alunos têm as disciplinas curriculares e atividades complementares intercaladas, totalizando oito horas diárias.

Em Minas Gerais, o *Programa Aluno de Tempo Integral* da rede estadual, teve início em 2005. Este está direcionado aos alunos considerados mais vulneráveis e desfavorecidos, com baixo rendimento escolar.

Na capital, Belo Horizonte, o *Programa Educação em Tempo Integral*, no limite da “Escola Plural”, tem a intenção de aumentar o tempo da jornada escolar, utilizando diversos espaços na cidade (clubes, parques cinemas museus) em parceria com universidades. “A base do Programa é a intersectorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e empresas. A escola é a referência, mas as atividades podem se dar fora dela” (CAVALIERE, 2007a, p. 8).

No estado de São Paulo, em 2006, foi criado em o *Programa Escola de Tempo Integral*, que em maio de 2007, contava 502 escolas cadastradas em todo

o estado. O Programa, inicialmente, enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral. Em 2007, a secretaria de educação, elaborou cronograma de obras para a adaptação das escolas ao Programa (CAVALIERE, 2007a, p. 8).

Já na cidade de São Paulo, a partir de 2005, a ampliação do horário escolar foi gradativa, ao lado das atividades do *Programa São Paulo é uma Escola*, e desenvolve atividades de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e em outros espaços da cidade.

No Rio Grande do Sul, em 2004, foi implantado em 23 escolas o horário integral em 19 municípios. As crianças têm aulas no turno regular e no contra turno, oficinas pedagógicas.

Na esfera municipal, ressaltam-se as propostas de Americana (SP), Araruama (RJ) e Recife (PE), sendo algumas com progresso avançado, "especialmente em municípios do Paraná, como Cascavel, Pato Branco e Apucarana, este último com toda a rede municipal em tempo integral" (Cavaliere, 2007a).

Ainda podemos destacar a experiência de Nova Iguaçu/RJ - o *Projeto Bairro-escola*, implementado inicialmente no bairro Tinguá. Este prevê que as crianças e adolescentes tenham acesso a um programa de educação em tempo integral por meio de atividades que acontecem em diferentes espaços da comunidade como igrejas, clubes, associações de moradores, praças, dentre outros. As crianças e adolescentes têm atividades de teatro, dança, informática, esportes, como também reforço escolar e incentivo à leitura.

Em alguns casos, a ampliação de que falamos atendeu a toda a rede; em outros, ela foi implantada apenas parcialmente, para um grupo selecionado de unidades. Acreditamos que essa ampliação de jornada não tem sido mais significativa porque implica uma reestruturação da rede física escolar; a contratação de mais professores e técnicos; a diversificação de atividades; a elaboração de novos projetos pedagógicos e no aumento do investimento em educação.

Percebemos assim, que várias políticas e ações estão sendo direcionadas à educação de tempo integral, tanto nos estados quanto em municípios brasileiros. Por esse motivo, entre outros, pensamos ser importante discutir este

tema, e a sua implantação, gradativa, na rede municipal de Juiz de Fora. Nesse sentido, perguntamos: Que pressupostos político-filosóficos, legais e pedagógicos fundamentam a proposta de ampliação do tempo escolar em Juiz de Fora? Como vem acontecendo essa implantação nas escolas dessa rede municipal?

3 DESCREVENDO A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

3.1 O município: aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais

Juiz de Fora é uma cidade que possui, aproximadamente, cerca de 500 mil habitantes. Está localizada no sudeste do Estado de Minas Gerais, às margens do Rio Paraibuna, na mesorregião geográfica denominada de Zona da Mata Mineira. Sua localização é privilegiada - próxima à capital Belo Horizonte (270 km) e do Rio de Janeiro (180km), cidades às quais se liga pela rodovia BR-040. Está, ainda, a 480km da cidade de São Paulo.

Em termos econômicos¹⁴, o município tem um PIB per capita de R\$ 6,2 mil, e uma das mais altas expectativas de vida do Brasil. Estrategicamente, localiza-se entre os maiores mercados consumidores do país, e é dotada de toda a infraestrutura exigida para modernos empreendimentos.

É ainda um importante centro regional cultural, sendo a única cidade de sua microrregião a ter cinemas, teatros, casas noturnas e outros locais de entretenimento. Há também museus, como o Mariano Procópio e o Museu de Arte Moderna Murilo Mendes. Possui uma Orquestra Filarmônica - a Pró-Música. A cidade realiza, anualmente, um dos maiores festivais de música clássica do mundo, o Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga, importante por resgatar e divulgar a produção musical barroca brasileira. Outro importante festival de música é o Pró-Jazz. Em Juiz de Fora, realiza-se anualmente o Miss Brasil Gay, e a sexta maior Parada do Orgulho Gay do Brasil (cerca de 100.000 participantes em 2006), sendo a maior dessas passeatas existente em cidades não-capitais.

A religião predominante no município é o catolicismo. Juiz de Fora é sede de uma arquidiocese, e tem Santo Antônio como seu padroeiro, além de presença

¹⁴ Dados retirados do site www.pjf.mg.gov.br, acesso em 20 de maio de 2008.

significativa de cristãos protestantes (metodistas, luteranos, presbiterianos e neopentecostais) e também espíritas.

A cidade chegou a ser a mais importante de Minas Gerais, devido ao forte crescimento industrial, conseguido durante a época em que era chamada de "Manchester Mineira"¹⁵. Com a criação da capital, Belo Horizonte, a cidade ainda assim continuou a progredir até o ano da grande crise econômica de 1929, quando a economia dos municípios mineiros ligados à cafeicultura sofreu grande abalo. Nesse sentido, Juiz de Fora conheceu novo período de desenvolvimento a partir da década de 70. Durante a década de 1980, passou por longo recesso econômico; no entanto, nos últimos anos, os grandes investimentos voltaram a acontecer, destacando-se, entre eles, a construção do aeroporto regional.

Pensando nas questões que se referem ao clima e ao meio ambiente, podemos dizer que Juiz de Fora possui muitas reservas e áreas protegidas próximas à cidade destacando-se, entre elas, a existência de extensas áreas verdes distribuídas internamente e nos seus limites, como a Reserva Biológica de Santa Cândida e Mata de Borboleta/Fábrica, Mata de São Pedro (junto à Represa), e a Mata do Morro do Imperador. Essas reservas florestais propiciam um clima mais ameno e agradável, caracterizado como tropical de altitude. A cidade está localizada na Serra da Mantiqueira, e suas fundações estão a 678 metros de altura do nível do mar.

Como curiosidade, seu nome, tão característico - Juiz de Fora - gera muitas dúvidas quanto a sua origem. Para alguns pesquisadores, o *juiz de fora* era um magistrado, do tempo colonial, nomeado pela Coroa Portuguesa, para atuar onde não havia juiz de Direito. Alguns estudos indicam que um "juiz de fora" esteve de passagem na região e hospedou-se, por algum tempo, numa fazenda. Mais tarde, próximo a ela, surgiria o povoado de Santo Antônio do Paraibuna. Outros pequenos povoados foram também surgindo em função de hospedarias e armazéns, ao longo do caminho, como o de Santo Antônio do Paraibuna, o que deu origem, posteriormente, à cidade de Juiz de Fora.

¹⁵ Foi chamada de *Manchester Mineira* à época em que seu pioneirismo na industrialização a tornou o município mais importante do estado e, juntamente com São Paulo, uma das cidades mais industrializadas da América Latina.

Ressaltamos que, nessa época¹⁶, o Império passou a distribuir terras, na região, para pessoas de origem nobre, facilitando o povoamento e a formação de fazendas que, mais tarde, se especializariam na produção de café. Em 1853, a Vila de Santo Antônio do Paraibuna foi elevada à categoria de cidade e, em 1865, ganha o nome de cidade do Juiz de Fora.

Assim, podemos dizer que a atual cidade de Juiz de Fora teve sua origem em povoados agrícolas, situados às margens do rio Paraibuna, ao longo do traçado do Caminho Novo. Vale ressaltar que as origens de Juiz de Fora remontam, então, ao período da expansão da mineração e da construção do Caminho Novo. Com a construção desse caminho, a distância entre o Rio de Janeiro e o interior de Minas foi reduzida, o que constituiu a integração da Zona da Mata à economia mineradora.

O desenvolvimento efetivo da cidade de Juiz de Fora ocorreu na direção da implantação da cafeicultura na Zona da Mata. Salientamos também, que o crescimento da cafeicultura era dificultado pela escassez de transporte do produto à época. A questão foi solucionada com a construção de rodovias e ferrovias. Sendo assim, a Zona da Mata passou a contar com a Rodovia União Indústria, que fazia a ligação de Juiz de Fora a Petrópolis e também com as estradas de Ferro D. Pedro II e Leopoldina.

A rodovia supracitada contribuiu para a evolução do sistema de transporte na época, abrindo novos caminhos para o progresso da cidade de Juiz de Fora. O novo sistema de transporte representou uma significativa economia, além de reduzir os gastos. Desta maneira, a Cidade de Juiz de Fora passou a ser pólo econômico da Zona da Mata, reunindo importantes interesses, transformando-se em um palco de negócios e aumentando a concentração de capital, atraindo um expressivo número de habitantes.

Juiz de Fora é o município mais populoso da Zona da Mata. Possui alto grau de urbanização, residindo cerca de 99% da sua população na área urbana. As mulheres representam 52,4% da população, e os homens 47,6%.

Portanto, o desenvolvimento econômico foi constituído de um processo de urbanização da cidade, aumento populacional, maior arrecadação municipal, diversificação da economia e um grande processo de crescimento industrial,

¹⁶ Dados retirados no site www.pjf.mg.gov.br, acesso em 02 de junho de 2008.

passando a destacar-se pelo crescimento dos setores comercial, industrial e de prestação de serviços, o que a coloca como a terceira cidade de Minas Gerais e a capital da Zona da Mata Mineira.



Foto 1: Panorâmica da Cidade de Juiz de Fora / FONTE: site www.pjf.mg.gov.br

Em relação aos aspectos educacionais, de acordo com dados coletados em documentos oficiais (JUIZ DE FORA, 2007a, p. 47), a primeira escola que se tem registro foi fundada em 1847, criada por meio da Lei nº 320, de 24 de maio desse mesmo ano. Era uma “Aula de instrução primária do 1º grau”. Essas aulas eram ministradas por “pessoa habilitada e concursada”. O primeiro concurso de que se tem registro aconteceu em 30 de outubro de 1850, para as primeiras letras, em Chapéu D’ Uvas e Santa Bárbara de Monte Verde¹⁷.

Por volta de 1860, foi fundado o colégio do Cônego Roussin considerado, pelos historiadores, como o primeiro estabelecimento de ensino particular de Juiz de Fora.

Já no início do século XX, foram criadas algumas escolas públicas importantes, como a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora, hoje denominada de Instituto de Educação. Também foram implantados grupos escolares, pelo

¹⁷ Ambos são distritos de Juiz de Fora.

governo estadual. Ao longo deste século, outras instituições escolares foram sendo constituídas, com características diversas, adequadas à sua natureza – pública ou privada.

A Igreja Católica, por exemplo, fundou vários colégios através de suas congregações. Estes Colégios ofereciam internato, principalmente, para os alunos oriundos de outras cidades. Nesse sentido, eram instituições que trabalhavam em *tempo integral*, mas cujas atividades não eram – obrigatoriamente – as mesmas oferecidas por outras escolas do mesmo período.

Em 1960, foi criada a Universidade Federal de Juiz de Fora, que oferece o ensino superior público, mantendo cursos de graduação e pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Existem ainda outras instituições, privadas, que ministram cursos superiores e de pós-graduação.

A partir da década de 70, houve um crescimento do ensino, tanto em número de escolas privadas, quanto em escolas mantidas pelo município e pelo estado. Hoje, Juiz de Fora possui 276 escolas de ensino básico, sendo 96 da rede municipal, e as demais pertencentes às redes estadual, particular e federal (JUIZ DE FORA, 2007a, p. 44). No entanto, nos perguntamos: essas escolas, em algum momento da vida político-educacional do município, resgataram jornadas ampliadas, ou pensaram em uma formação mais completa para as crianças?

Nesse sentido, nossa pesquisa evidenciou que, em dezembro de 1994, foram inauguradas, em Juiz de Fora, três das unidades escolares construídas no país pelo governo federal, dentro do PRONAICA¹⁸ (Programa Nacional de Assistência à Criança e ao Adolescente). Essas unidades foram denominadas, nacionalmente, de Centros de Atenção Integral à Criança/CAICs e, no município, os três CAICs tiveram suas atividades iniciadas em janeiro do ano de 1995.

Entregues ao município pelo governo federal, na gestão do então Presidente Itamar Franco, os três CAICs¹⁹, localizados em bairros da periferia da cidade estão ligados à Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

¹⁸ O PRONAICA foi um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada por meios de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais. [HTTP://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pd](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pd).

¹⁹ CAIC Núbia Pereira Magalhães (localizado no bairro Santa Cruz); CAIC Helyon de Oliveira (localizado no bairro Linhares) e CAIC Rocha Pombo (localizado no bairro Amazônia).

Inicialmente, os Centros de Atenção Integral à Criança foram construídos e equipados pelo governo federal com o objetivo de atender, de forma integral, às crianças e adolescentes em seus serviços essenciais: saúde, educação, alimentação, esportes, lazer e cultura.

Todavia, o projeto inicial em Juiz de Fora não se efetivou, e os CAICs passaram a integrar o conjunto das escolas da rede municipal desta cidade, mas com características diferenciadas, devido ao seu amplo espaço físico.

Conforme adiantamos, o projeto inicial dos CAICs era estruturado para o atendimento integral da criança e do adolescente, devendo esse cuidado começar desde a gestação e prosseguir durante toda a infância e adolescência, em variados subprogramas relacionados a saúde, esportes, proteção, cultura, educação infantil, entre outros. No entanto, devido ao alto custo de manutenção e a necessidade de um número maior de vagas em consequência da grande procura dos responsáveis com crianças em idade escolar, foi necessário ocupar os espaços destinados à saúde, proteção e educação para o trabalho com a construção de novas salas e adaptações para ampliação do atendimento.

Desta maneira, como relatamos acima, a demanda crescente por atendimento escolar fez com que espaços destinados a outros subprogramas fossem ocupados por salas de aula do ensino regular, o que inviabilizou a organização dos CAICs nos moldes do projeto original. Porém, como as três unidades da cidade de Juiz de Fora estão situadas em áreas consideradas de risco, tornaram-se necessários projetos que ampliassem o tempo da criança e do adolescente em atividades educativas, sociais, artísticas e esportivas.

Hoje em dia, os CAICs em Juiz de Fora têm, como objetivo comum, a ampliação de atividades extra-escolares nas áreas de esporte, lazer, cultura, artes e formação profissional. Algumas atividades desenvolvidas nos CAICs são: dança, ginástica olímpica, vôlei, futebol de salão, ginástica, teatro, artesanato, tapeçaria, dança de salão, cerâmica, capoeira e informática.

Como as três unidades estão localizadas em áreas distintas e atendendo comunidades diferentes, cada uma possui características próprias, trabalhando com um grupo de atividades diferenciadas, de acordo com a necessidade da comunidade e da demanda de cada instituição.

Uma destas unidades recebeu o nome de Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães/CAIC, em homenagem à professora adjunta do Departamento de

Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, falecida em outubro de 1995 num acidente rodoviário, pela sua contribuição à educação do município.

Este CAIC, ao iniciar suas atividades, abriu turmas do pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental, contando inicialmente com 470 alunos. Segundo dados retirados do regimento desta instituição, “de 1995 a 2007, o CAIC ampliou o número de turmas e alunos e conta hoje com, aproximadamente 1600 alunos distribuídos em 53 turmas” (REGIMENTO Escolar, 2008, p. 03).

Essa instituição, situada no bairro Santa Cruz, região bastante populosa, atende aos bairros Santa Cruz, São Damião, Jardim dos Alfineiros, Loteamento Santa Clara, Vila Melo Reis e Cercanias.

Para atender a esta demanda, este CAIC conta com 131 profissionais da educação, que atuam nos projetos, oficinas extra-curriculares e ensino regular. Os alunos voltam no contraturno para realizar as atividades culturais, esportivas e também os alunos com “dificuldades de aprendizagem” freqüentam o laboratório de aprendizagem.

O CAIC Núbia Pereira Magalhães, maior escola da rede municipal de Juiz de Fora em número de alunos e profissionais, possui um espaço amplo, com 23 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos audiovisuais, laboratório de Ciências, laboratório fotográfico, salas para laboratório de aprendizagem, sala de recursos pedagógicos, parque, ginásio poliesportivo, quadras e pátios destinados aos momentos de recreação. É uma instituição organizada por ciclos de formação, desde 1999 e, atualmente, trabalha também com projetos como o Caminhar II e Educação de Jovens e Adultos, em que o tempo escolar é estruturado visando a ampliação do tempo do aluno.

Já o CAIC Helyon de Oliveira, localizado no bairro Linhares, atende atualmente a 700 alunos do ensino regular e 1132 alunos que participam das oficinas no contraturno, contando com 88 profissionais. Funciona em três turnos: manhã, tarde e noite e desenvolve, além do trabalho pedagógico do ensino da educação infantil ao ensino fundamental, diversos projetos voltados para a cultura e esporte.

A comunidade atendida por este CAIC é composta, em sua maioria, por moradores do bairro Linhares e adjacências, de nível sócio-econômico baixo, estando esta região incluída no mapa da pobreza da cidade.

A unidade do Bairro Amazônia, o CAIC Rocha Pombo, trabalha com alunos da educação infantil ao ensino médio e oferece cursos e oficinas de arte, esporte, artesanato e outros. Este CAIC encontra-se localizado na rua Açaí, nº 80, bairro Amazônia, e iniciou suas atividades no ano de 1996, sendo criado inicialmente como Centro de Difusão Cultural pelo governo federal, através do PRONAICA.

Para ir ao encontro do programa que criou os CAICs, a escola oferece diversas modalidades de ensino, tendo neste ano de 2008 aproximadamente 650 alunos distribuídos na Educação Infantil (atendendo no turno da manhã e da tarde); Ensino Fundamental (atendendo no turno da manhã e tarde, do 1º ao 9º ano); EJA (Educação de Jovens e Adultos – Projeto Caminhar II) e Ensino Médio (no horário noturno, quando há demanda).

Vale ressaltar que as diversas oficinas²⁰, além de atenderem aos alunos do CAIC, atendem também à comunidade e moradores do bairro e adjacências. Segundo dados retirados do Regimento desse CAIC, os alunos pertencem às classes menos favorecidas e são “oriundos de invasões de terrenos próximos à escola ou de classes sócio-econômica baixa, além de alunos de classe média-baixa”.

Dando um salto no tempo, chegamos ao século XXI. Na gestão 2005-2008, um fato relevante, no sentido da implantação de uma educação fundamental com mais qualidade, tomou as discussões no campo da educação municipal: o Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral*. Em que consiste esse projeto?

3.2 Gestão 2005-2008: O Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral* no município de Juiz de Fora

O programa *Escolas de Educação em Tempo Integral*, no município de Juiz de Fora/MG, surgiu a partir de compromisso sócio-educativo da Prefeitura de Juiz de Fora com a formação integral em tempo integral das crianças e

²⁰ Handebol; Futebol; Pintura em cerâmica; Artesanato; Desenho; Pintura em madeira; Pintura em tecido; Reciclagem de papel; Tapeçaria e Teatro.

adolescentes/jovens, e também de demanda da sociedade civil, que demonstrou esse seu interesse ao Poder Público (JUIZ DE FORA, 2008).

Nesse sentido, seu processo de implantação vem sendo gestado e elaborado desde o ano de 2005, “a partir de bases legais encontradas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008a); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 6). Como essa legislação já foi trabalhada em item anterior destacamos, tão somente, o fato de que esses documentos legais foram a base jurídico-institucional para essa elaboração.

Sabemos no entanto que, à legislação federal, devem se somar outros documentos legais – estaduais e municipais – que, de alguma forma, especifiquem melhor os trâmites político-institucionais e legais que os projetos precisam seguir. Nesse sentido, em relação às legislações de âmbito municipal, a implantação das escolas em tempo integral em que se baseia nosso estudo se apóia no (a) Plano Plurianual para o período 2006/2009 - Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006 (JUIZ DE FORA, 2007b); no (b) Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora (2006-2015) - Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006 (JUIZ DE FORA, 2007a); e na (c) Lei 11.669, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre sua criação, encaminhado ao Poder Legislativo para aprovação. O primeiro prevê, entre seus objetivos e metas, adotar, em até 10 anos e de forma progressiva, o atendimento em tempo integral às crianças de 0 a 5 anos.

Ao estudarmos o Plano Plurianual²¹ - PPA - para o período 2006/2009, Lei Municipal nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006, observamos que este documento foi construído em conjunto com os diversos setores da Prefeitura, tendo como finalidade apresentar todos os projetos da administração do prefeito Alberto Bejani. Este documento é apresentado através de fichas técnicas, adotando uma seqüência lógica na qual seguem a lei que regulamenta o PPA; a síntese dos objetivos deste material, além da metodologia empregada para o desenvolvimento do mesmo, abrangendo explicações objetivas dos principais projetos e ações do governo municipal, para os quatro anos de mandato. É interessante destacar que o Plano prevê avaliações anuais.

²¹ Usaremos a sigla PPA 2006/2009 quando nos referirmos ao Plano Plurianual.

Segundo informações obtidas por meio da leitura desse documento, ele se reveste do papel de “Instrumento de Gestão”, encaminhador dos recursos públicos dirigidos para o atendimento das demandas da sociedade por serviços e produtos, agindo como ferramenta norteadora das prioridades de investimentos que foram assegurados. Constituem objetivos do PPA 2006/2009 a “(1) Organização por programas estratégicos; a (2) Transparência; Parcerias; (3) o Gerenciamento e (4) a avaliação” (JUIZ DE FORA, 2007b, p. 4).

Um dos destaques do PPA 2006/2009 foi tornar mais fácil o entendimento e a apresentação dos assuntos contemplados. Nesse sentido, estabelece a divisão do conteúdo em temas estratégicos, apresentando uma visão geral de todo o documento, nas diversas áreas que constituem um planejamento municipal. Dentro de cada tema, há objetivos que complementam a visão do todo, determinando as ações para se alcançar os resultados esperados. Ressaltamos que são quatro os temas abordados pelo PPA 2006/2009: Tema 1: Desenvolvimento Econômico; Tema 2: Desenvolvimento Social; Tema 3: Estrutura Urbana Acolhedora e Tema 3: Modernização Administrativa.

Cada um desses temas apresenta objetivos a serem alcançados. Deteremos-nos, especificamente, no Tema 2: Desenvolvimento Social, pois este trata mais especificamente das questões do nosso estudo. O tema contém quatro objetivos distintos, merecendo destaque o de número 2: “Aumentar a oferta e a qualidade dos serviços”. Está explícito neste objetivo que “Atender o contribuinte com dignidade e presteza é dever de todo poder público”. Diante disso, “a Administração Ação e Resultado pretende focar sua atenção, nestes próximos anos, em pontos importantes que levam ao aumento da oferta e da qualidade dos serviços”. Em relação à educação, nesse item, o Plano informa:

[...] a grande novidade implementada pelo prefeito Alberto Bejani é a criação do horário integral nas escolas municipais que passarão a funcionar das 7h 20 às 16h 40. O aprendizado vai além da sala de aula, prevê recreação, música, capoeira, dança, jogos e arte, incluindo brinquedoteca nas escolas. O benefício garantirá maior tranquilidade às mães carentes e que têm jornada de trabalho de oito horas por dia (JUIZ DE FORA, 2007b, p. 11).

Uma leitura mais crítica do trecho que destacamos nos permite inferir que a “grande novidade” – a implantação do horário integral – tem um objetivo: “garantir

tranqüilidade às mães carentes que têm jornada de trabalho de oito horas por dia”. Nesse sentido, questionamos: Seria este um objetivo que coloca o projeto no caminho da relação *tempo integral – proteção*, a que já nos referimos no capítulo anterior, ou, ao contrário, o que o move é o aprendizado, que “vai além da sala de aula”, garantindo, como outro “benefício”, aquela “tranqüilidade”?

Também é importante destacar que, neste PPA 2006/2009, o Programa 0049, contido dentro do Tema 2, define a democratização do acesso das crianças à escola, condições de permanência e o sucesso escolar, prevendo não só a construção de escolas, mas também sua reorganização, reformando, construindo ou ampliando instituições escolares. Em síntese, podemos dizer que o PPA 2006/2009 já aponta para questões mais amplas, de cunho educativo e que, de certa forma, preparam o caminho para a criação/implantação do Programa objeto de nosso estudo.

Em relação ao Plano Decenal Municipal de Educação²², elaborado para o período 2006/2015, e que se legalizou por meio da Lei Municipal nº. 11.145, de 31 de maio de 2006, observamos que este estrutura-se de forma clara e objetiva, contendo, na Introdução, um breve histórico do Plano Decenal de Educação de Juiz de Fora; os pressupostos do Plano e a caracterização do município. Já no capítulo II, é realizado um diagnóstico educacional do município, e são apresentados os objetivos e metas do Plano. O capítulo III refere-se aos mecanismos de acompanhamento e avaliação do PDME e o capítulo IV contém as referências bibliográficas utilizadas.

Vale ressaltar que os marcos político-institucionais responsáveis pela criação do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME são: (1) a Constituição Federal de 1988; (2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 - ambas já detalhadas no capítulo anterior -; (3) a Constituição Estadual MG/89; (4) a Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora; (5) a Lei Federal n. 10.172/01/PNE e (6) Compromissos Internacionais²³.

²² Utilizaremos a sigla PDME quando nos referirmos ao Plano Decenal Municipal de Educação.

²³ Como verificamos, além dos instrumentos legais nacionais, ainda constituem pressupostos político-institucionais do PDME os compromissos internacionais firmados pelo Brasil em relação à educação, a saber: a) Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia em 1990; b) Declaração de Cochabamba, dos ministros da educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para todos (2000); c) Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000.

No PDME, os pressupostos conceituais destacam que “Educar é tarefa que pressupõe concepções estruturadas e explícitas de homem, sociedade escolar, relação professor-aluno, método, teoria pedagógica, didática e avaliação”.

Em síntese, podemos dizer que esse documento foi construído de forma coletiva, compreendendo etapas de planejamento como, por exemplo, (1) a nomeação de uma Comissão Permanente; (2) a organização e distribuição de material escrito às escolas; (3) a realização de eventos e encontros específicos para discussão de suas metas e (4) validação, em plenária específica, do documento final que recebeu (5) redação definitiva e foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores para análise, aprovação e providências legais do documento (JUIZ DE FORA, 2007a).

É importante destacarmos que este Plano apresenta onze itens relativos às modalidades²⁴ de educação, com objetivos e metas a serem alcançados no período de dez anos, todas validadas em Assembléia Geral. Estes objetivos e metas foram construídos, após estudos e análises de dados e indicadores do Município, visando suas necessidades e prioridades educacionais.

No item 7, relativo ao Ensino Fundamental – centro de nosso estudo – o Plano contém onze objetivos e metas bastante abrangentes, que apontam para o aprofundamento qualitativo das atividades a serem realizadas na escola. Um desses objetivos e metas prevê a ampliação gradativa do horário de atendimento nas escolas da rede pública, ou seja:

Ampliar, gradativamente, o horário de atendimento nas escolas da rede pública, respeitando a carga horária do professor, garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, como: oficinas literárias, artísticas, esportivas, tecnológicas e outras até 2006 (JUIZ DE FORA, 2007b, p. 15).

Ora, acreditamos que uma meta como essa deve levar em conta condições objetivas para a sua realização, e destacar a função do professor nessas escolas, bem como suas possibilidades de trabalho, visando melhor desenvolvimento das atividades educativas.

²⁴ 1) Educação Infantil; 2) Educação Especial; 3) Educação Rural; 4) Educação de Jovens e Adultos; 5) Educação Tecnológica; 6) Educação à Distância e Tecnologias Educacionais; 7) Ensino Fundamental; 8) Ensino Médio; 9) Educação Superior; 10) Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério e 11) Financiamento e Gestão.

Sendo assim, a Secretaria de Educação do município, reunindo os marcos legais federais, estaduais e municipais anteriormente citados às metas do Plano de Governo da Administração 2005/2008 desenvolveu, com as escolas que estavam implantando a educação em tempo integral, algumas mudanças imprescindíveis na rede física, na reorganização dos horários e do currículo, no atendimento da alimentação escolar e no processo de formação de seus profissionais.

Propondo implantar, então, o Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral* em algumas instituições da rede municipal de Juiz de Fora, em 5 de março de 2008 aquela Secretaria encaminhou ao Poder Legislativo, para aprovação, o Projeto de Lei²⁵ que dispunha sobre sua criação, em consonância com a legislação vigente. **(ANEXO 1)**. Esse projeto de Lei propunha, à época, regulamentar a situação das escolas que implantaram a educação em tempo integral e também das demais que estariam implantando esta modalidade de ensino no município.

É sobre essa implantação que nos deteremos a partir da próxima seção.

3.3 Descrevendo o *Programa* nas escolas

As escolas que funcionam em tempo integral do município de Juiz de Fora, totalizando quatro²⁶, foram implantadas inicialmente com a proposta de um projeto-piloto e, posteriormente, respaldadas por uma Minuta de Lei que dispunha sobre a criação do Programa *Escola de Educação em Tempo Integral* em consonância com o disposto no artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 1º da referida Minuta de Lei (2008) constava o seguinte:

²⁵ Este Projeto de Lei encontrava-se em tramitação na Câmara Municipal de Juiz de Fora, aguardando a aprovação, que se consolidou no dia 22 de setembro de 2008.

²⁶ Estes dados se referem ao início do ano letivo de 2008, ano de realização da pesquisa de campo. Para o segundo semestre de 2008, está previsto que outras escolas passem a funcionar em período integral.

Fica criado o Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Juiz de Fora, educando-os para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida (n. p.).

A partir da citação, podemos destacar que a ampliação do tempo do aluno na escola não deve se reduzir ao embasamento legal já apresentado para a instituição dessas escolas, sendo de fundamental importância o total engajamento de toda a comunidade escolar no comprometimento com a qualidade da educação a ser pensada a partir dessa expansão do tempo da criança no espaço escolar.

Foi assim que, no ano de 2006, implantou-se na rede municipal de Juiz de Fora o Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral*, a partir de uma proposta inicial em quatro escolas, como já adiantamos. Duas dessas instituições funcionam, exclusivamente, com educação infantil; outra, atende à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental e a quarta escola atende à educação infantil e ao ensino fundamental, localizando-se na zona rural de Juiz de Fora.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) não decidiu pela implantação da proposta do *Programa* em todas as escolas da rede. Esse processo aconteceu de forma gradativa, e, nesse sentido, houve necessidade dos envolvidos neste processo elaborarem um projeto que auxiliasse sua implementação, visando refletir sobre as concepções e experiências de educação em tempo integral existentes no Brasil. Foi assim que surgiu, em meados de 2006, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, as quatro escolas e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - o projeto "Tempos na escola".

Esse projeto constitui-se em uma pesquisa, coordenada pela Prof. Luciana Pacheco Marques, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e financiada pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. O grupo que se formou em torno desse projeto teve, como uma de suas ações, a construção das Diretrizes para as escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora.

Os objetivos elencados nesse projeto são: 1) conhecer a organização dos espaços-tempos escolares das/nas escolas de educação em tempo integral da

SE/JF; 2) construir as diretrizes para as escolas de educação em tempo integral da SE/JF; 3) auxiliar na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas de educação em tempo integral da SE/JF; 4) (re)pensar a organização dos espaços-tempos escolares, contemplando as questões que se colocam para a escola na atualidade, levando em consideração os espaços-tempos das crianças, de suas famílias, dos profissionais da escola e da comunidade do entorno escolar (MARQUES, 2008b).

A partir dessa proposta inicial, um grupo coordenador da pesquisa foi formado, composto por treze representantes da UFJF (a professora coordenadora do mesmo; duas doutorandas; duas mestrandas e oito alunos da graduação do Curso de Pedagogia), por mais dezesseis profissionais da Secretaria de Educação²⁷ (doze do Departamento de Ações Pedagógicas, dois do Departamento de Políticas de Formação e dois Departamento de Gestão Escolar) e, ainda, por doze profissionais das escolas que trabalham com o Programa – quatro diretoras²⁸, três coordenadoras²⁹ e cinco professoras. Integram o grupo, também, uma doutoranda da UERJ; uma mestranda da UNIRIO³⁰ e uma professora voluntária, totalizando desta forma trinta e oito participantes³¹ que fazem parte do grupo de estudos “Tempos na Escola”³².

Devido à ausência de disponibilidade de horário para todos os profissionais das escolas participarem do grupo coordenador da pesquisa³³ - que acontece toda quinta-feira, das 14:00h às 16h - simultaneamente a esse grupo maior foram criados subgrupos em cada uma das escolas. Eles organizam discussões compartilhadas com duplas de profissionais da SE/JF e alguns integrantes da UFJF, que fazem parte do grupo maior e se reúnem nas escolas³⁴, a fim de discutir questões e concepções que envolvem o desenvolvimento da educação

²⁷ A Secretaria de Educação de Juiz de Fora era composta por seis Departamentos: Departamento de Políticas de Formação; Departamento de Ações Pedagógicas; Departamento de Gestão Escolar; Departamento de Gestão e Assistência ao docente e discente; Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Departamento de Execução Instrumental.

²⁸ Duas diretoras em preparação para a implantação da Educação em Tempo Integral.

²⁹ Uma coordenadora em preparação para a implantação da Educação em Tempo Integral.

³⁰ Autora dessa pesquisa.

³¹ As duas doutorandas da UFJF foram contabilizadas somente uma vez, pois uma é diretora de uma das escolas que estão se preparando para o funcionamento em tempo integral e a outra é professora de uma das escolas que já funciona em tempo integral.

³² Dados coletados no início do ano de 2008.

³³ Atualmente os encontros tem acontecido em uma sala da Faculdade de Educação, na UFJF.

³⁴ Cada escola tem uma organização própria, visando esses encontros.

em tempo integral no município, ou seja, as discussões destes subgrupos caminham na mesma direção das realizadas pelo grupo anteriormente citado.

No decorrer do ano de 2006, este grupo discutiu a criação do projeto e seu funcionamento. Paralelamente, foi organizado o processo junto às escolas e pesquisaram-se propostas de educação em tempo integral em andamento no país e divulgadas no site do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Em 2007, o grupo, por meio dos estudos realizados, aprofundou as concepções de educação integral e de tempo integral; levantou os dados da organização do tempo escolar das escolas envolvidas no projeto; organizou o roteiro para orientar a construção das diretrizes das escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora, que se constituiu nas seguintes temáticas:

- 1- Políticas para a implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.
- 2- Financiamento da educação em tempo integral.
- 3- Concepções: infância e adolescência/juventude, espaço-tempo, educação em tempo integral, ensinar e aprender.
- 4- Objetivos da educação em tempo integral.
- 5- O profissional na escola de educação em tempo integral.
- 6- Critérios para o ingresso e permanência dos alunos nas escolas de educação em tempo integral.
- 7- Proposta curricular das escolas de educação em tempo integral.

As temáticas supracitadas passaram a nortear as discussões do grupo coordenador e conseqüentemente os grupos nas escolas, uma vez que se aspirava que a elaboração de tais diretrizes se desse coletivamente, a partir das contribuições de todos os envolvidos no Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral*.

No decorrer do primeiro semestre de 2007, o grupo sentiu necessidade de realizar um encontro com os profissionais das escolas que trabalham com a implantação da Educação em Tempo Integral, para que estes profissionais pudessem contribuir na construção das Diretrizes que norteariam essas instituições de tempo integral e também oportunizar momento de discussões e

trocas de experiências sobre a organização e o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas nelas implementadas.

Visando uma síntese de todos esses momentos, no mês de agosto de 2007 houve o *I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios*, onde todos os profissionais das escolas de educação em tempo integral, representantes da Secretaria de Educação e UFJF estiveram envolvidos na discussão e elaboração daquelas Diretrizes.

O evento foi realizado nos prédios da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e da Universo (Universidade Salgado de Oliveira), ambos localizados próximos ao centro de Juiz de Fora, para facilitar o acesso de todas as escolas. Aproximadamente 200 profissionais³⁵ participaram do encontro, que teve atividades desenvolvidas durante um dia.

O encontro objetivou a (1) divulgação das proposições do grupo coordenador, a partir do andamento da pesquisa e dos estudos por ele realizados; (2) investigação das concepções de todos os profissionais envolvidos no processo educativo nas escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora e (3) interação e troca de experiências entre os grupos de profissionais das escolas.

A dinâmica do encontro teve início às 8h, com o credenciamento dos participantes. Às 8h 15 min, houve uma apresentação artístico-cultural dos alunos da E. M. José Calil Ahouagi. Logo após esta apresentação, houve a abertura do evento pela Secretária de Educação, Prof^a Regina Mancini, que apresentou as políticas, investimentos, decretos e legislação para a implantação das escolas municipais em tempo integral. Em seguida, a Professora Luciana Pacheco Marques, coordenadora do projeto Tempos na Escola, relatou as atividades desenvolvidas no mesmo.

Após o café, na primeira sessão de trabalhos, os participantes de todas as escolas foram divididos em grupos, por cores, com as seguintes temáticas de discussão: (1) Perspectivas e desafios na organização das escolas de Educação em Tempo Integral em relação: A- aos objetivos da educação em tempo integral e B- às concepções de infância; tempo e espaço; educação integral; tempo integral.

Após o almoço, foi retomada a segunda sessão dos trabalhos, com os mesmos grupos que iniciaram a primeira sessão. Os profissionais discutiram as

³⁵ Direção, coordenação pedagógica, professores, secretários, auxiliares de serviços gerais, representantes dos departamentos da SE e participantes do grupo de estudos Tempos na Escola.

seguintes questões: (1) Perspectivas e desafios na organização das escolas de Educação em Tempo Integral em relação: A- ao perfil do educador: ingresso, carga-horária, formação continuada, lotação (diretor / vice-diretor; coordenador pedagógico; professor; funcionário) e B- aos critérios para o ingresso das crianças nas escolas de tempo integral / Tempo do aluno na escola. C- às concepções de ensinar e de aprender e as propostas curriculares das escolas de tempo integral.

Para finalizar a dinâmica dos trabalhos, foram realizadas cinco plenárias, em diferentes salas, com a apresentação dos relatos de quatro grupos em cada uma. Estes relatos foram entregues, por escrito, à comissão organizadora, visando o levantamento, análise e registro das respostas. O documento final subsidiou novas discussões e estudos com as escolas, a SE/JF e o grupo coordenador. O processo resultou na elaboração das Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral. **(ANEXO 02).**

No ano de 2008, o grupo coordenador deu início às reuniões a que já nos referimos, (re)escrevendo todos os pontos propostos para as diretrizes, que foram (re)discutidas e (re)escritas nos grupos das escolas, até que se chegasse à sua redação final. Paralelamente, os grupos das escolas têm se reunido para (re)avaliar os seus Projetos Político-Pedagógicos. E também têm acontecido reuniões com as escolas que implantarão a educação em tempo integral neste ano de 2008, com o objetivo de incluí-las neste processo.

Vale ainda ressaltar que na constituição da educação em tempo integral, no município, vem-se exercitando a capacidade de construir conhecimento e de se (re)construir, a partir dele, os espaçotempos escolares e a si mesmos.

É importante destacar que os estudos e concepções do grupo coordenador e dos grupos das escolas foram incorporados na elaboração da Lei nº 11.669³⁶, que regulamenta o funcionamento das escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora, encaminhada ao Legislativo em 5 de março de 2008 e promulgada no dia 22 de setembro do mesmo ano.

No Artigo 5º da referida Lei, “fica garantido o funcionamento dos Programas de Escolas de Educação em Tempo Integral, independentemente de mudança de legislação, princípios filosóficos da gestão administrativa e propostas

³⁶ JUÍZ DE FORA, MG, **Lei – Escola de Educação em Tempo Integral**. Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, em consonância com o disposto no artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87, da Lei Federal 9394, de dezembro de 1996.

educacionais”. Nesta Lei, também consta o nome das escolas envolvidas com a proposta, a saber:

Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo - prédio a ser construído no loteamento de Caiçaras, Bairro São Pedro;
Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe - Rua Santo Antonio, 370- Centro;
Escola Municipal José Calil Ahouagi - Rua Alameda das Acácias, s/nº - Nova Califórnia;
Escola Municipal Maria José Villela - Rua Howyan, 50 Centro;
Escola Municipal Bom Pastor- R. Luiz Antonio Thomaz, 464 - Cidade Jardim;
Escola Municipal Dom Justino José de Sant’ Ana - Povoado de Torreões (JUIZ DE FORA, 2008, n. p.).

Cabe destacar que duas destas instituições - a Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo e a Escola Municipal José Calil Ahouagi -, apesar de estarem contempladas nesta Lei, ainda estavam em fase de preparação para a implantação do Programa³⁷ à época em que elaboramos este estudo. No entanto, as demais já estavam com o Programa implantado e descrevemos, abaixo, como cada uma delas vem vivenciando este processo.

³⁷ Informações coletadas no início do ano letivo de 2008.

3.3.1 Escola Municipal Bom Pastor



Foto 2: E. M. Bom Pastor / FONTE: Arquivo pessoal da mestrand Edilene M^a Lopes da Silva

A Escola Municipal Bom Pastor era um estabelecimento de ensino público, que oferece desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Ela foi constituída para dar continuidade à Educação Infantil da creche das Obras Sociais Bom Pastor, entidade filantrópica mantida por doações não governamentais. As Obras Sociais do Bom Pastor, em parceria com a SE/JF, se comprometem com o funcionamento da escola que foi criada com o objetivo de atender às necessidades da referida entidade, visto que sua clientela se encontrava em idade escolar.

A escola supracitada situava-se à Rua Luiz Antônio Tomaz, nº 464, no Bairro Jardim, em Juiz de Fora, pertencendo o prédio às Obras Sociais e adaptado, em contrato de comodato, para o seu funcionamento. Embora localizada em um bairro tipicamente residencial de classe média alta, a escola não atendia à clientela da comunidade na qual está inserida. Seus alunos, em sua maioria, eram provenientes de vários bairros da cidade que procuram a escola por

esta situar-se próxima ao local de trabalho de seus pais e/ou responsáveis e que recorriam a esta instituição pelo horário integral que ela oferecia.

Em termos físicos, é interessante destacar que seu mobiliário foi constituído através de doações da Obras Sociais Bom Pastor e recursos materiais igualmente doados para a escola. Secretaria e limpeza são de responsabilidade da SE/JF. Em relação à estrutura física, a escola funciona no prédio desta entidade, que possuía três andares, sendo dois andares utilizados pela escola, que era considerada uma instituição de pequeno porte, como podemos constatar a partir do quadro a seguir:

Espaço	Quantitativo
Sala de aula	8
Sala da direção/Coordenação	1
Sala dos professores	1
Sala multifuncional ³⁸	1
Secretaria	2
Refeitório (salão)	1
Sala pequena ³⁹	3
Banheiro	10
Pátio coberto	1
Pátio de terra	1

Quadro 5: Disposição do espaço físico da E. M. Bom Pastor, em 2008.

Como podemos verificar pelo quadro acima, a escola não possuía um espaço físico muito adequado para realizar suas atividades, mas este vinha sido utilizado da melhor forma possível pelos profissionais que ali trabalhavam. As aulas de dança eram realizadas no refeitório e os professores de educação física e capoeira se revezam, por semana. O recreio da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental é realizado em um espaço pequeno. O transporte das refeições era outro problema enfrentado pela escola, pois estas são feitas no primeiro andar e transportadas para o terceiro andar, onde fica o refeitório.

³⁸ Esta sala é utilizada como sala do DVD e para guardar livros.

³⁹ Uma destas salas é utilizada para guardar brinquedos, a outra para guardar material de educação física e a terceira é utilizada como depósito.

A escola atende crianças com idades que variam entre quatro a dez anos. Para este atendimento, conta com um corpo docente e administrativo composto por funcionários efetivos e contratados da SE/JF, que na época da nossa pesquisa, se constituía como demonstramos no quadro abaixo:

Função	Quantitativo
Diretora	1
Coordenadora Pedagógica	1
Secretária	1
Professor Regente	16
Professor Eventual ⁴⁰	3
Professor de Educação Física ⁴¹	2
Professor de Artes	2
Professor de Música	1
Professor de Artesanato	1
Professor de Dança	1
Professor de Jogos	1
Professor de Literatura	1
Cozinheira	2
Auxiliar de serviços gerais	3
Total	36

Quadro 6: Quantitativo de Funcionários da E. M. Bom Pastor, em 2008.

O quadro acima nos apresenta um bom quantitativo de professores especializados para o trabalho com atividades que não pertencem ao núcleo central de conteúdos específicos, o que demonstra a preocupação com uma formação mais completa, trabalhada por profissionais preparados para esse fim. Quanto à disposição das turmas e total dos alunos, a escola era composta da seguinte maneira:

⁴⁰ Toda escola da rede municipal que atende em tempo integral conta com um destes profissionais nos três turnos, totalizando três por dia em cada escola com o objetivo de dar suporte ao trabalho pedagógico.

⁴¹ Um dos professores de Educação Física desenvolve o projeto de Capoeira.

Níveis de Ensino	Turmas	Anos de Escolaridade	Total de Alunos
Ed. Infantil	01	1º.	23
	01	2º.	24
Ed.Fundamental	01	1º Ano	26
	02	2º Ano	51
	01	3º Ano	22
	01	4º Ano	29
	01	5º Ano	21
TOTAL	08		196

Quadro 7 – Disposição das turmas da E. M. Bom Pastor, em 2008.

Vale destacar que a Escola Municipal Bom Pastor foi a primeira escola da rede municipal de educação que, a partir do ano de 2006, passou a funcionar em tempo integral. Seu horário de entrada é às 7:30h e de saída às 16:30h, portanto, podemos afirmar que a jornada é de horário integral, na medida em que perfaz um quantitativo de nove horas diárias.

A instituição organizava-se a partir de atividades diferenciadas, intercalando hábitos de estudo às rotinas diárias de alimentação, higiene e recreação. Consta no Projeto Político Pedagógico da (Escola Municipal Bom Pastor, 2008) que, em sua organização curricular, estão incluídas, além das disciplinas obrigatórias, atividades intercaladas de artesanato, capoeira, dança, música, literatura e xadrez⁴², como podemos constatar por meio do trecho abaixo, retirado daquele documento⁴³:

Currículo básico da Educação Infantil – Linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, movimento, música e artes como conhecimento de mundo.

Currículo básico do Ensino Fundamental: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes.

Parte diversificada: música, artesanato, dança, jogos e capoeira.

⁴² Xadrez é só para os alunos do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

⁴³ Estes dados foram retirados do PPP em outubro de 2008.

Nesta escola, além do conteúdo programático, são promovidos alguns passeios e diversos eventos, que tem como objetivo democratizar o acesso a diferentes manifestações culturais. Assim sendo, a escola tem proporcionado aos alunos idas ao teatro, cinema e passeios a diversos lugares; exposições e outras diversas apresentações que são articuladas aos temas desenvolvidos na sala de aula.

No segundo semestre de 2008, a escola recebeu dez computadores do Governo Federal que foram instalados e estão sendo utilizados pelos alunos com as suas respectivas professoras referencia. Para 2009, a escola solicitou a SE/JF que seja enviado um profissional para desenvolver o projeto de informática que fará parte da nova grade curricular.

3.3.2 Escola Municipal Maria José Villela



Foto 3: E. M. Maria José Villela / FONTE: Arquivo da escola

A Escola Maria José Villela, fundada em 30 de março de 1958 pela Associação Beneficente Nossa Senhora Mãe dos Pobres, entidade filantrópica sem fins lucrativos, funcionou até o ano de 2005 em regime de convênio entre

aquela Associação e a Prefeitura de Juiz de Fora, atendendo apenas à Educação Infantil. Esta parceria se dava da seguinte forma: a Prefeitura de Juiz de Fora fornecia funcionários, professores e alimentação escolar, ficando a cargo da Associação a manutenção do prédio, o que acontecia de forma precária, pois a mesma não possuía muitos recursos para as reformas que se faziam necessárias.

No final de 2005, em comum acordo entre Associação e Prefeitura, ocorreu a municipalização da Escola, passando então a instituição a fazer parte das Escolas da Rede Municipal. A partir daí, passou a vigorar um regime de comodato para utilização do prédio pertencente à Associação Beneficente Nossa Senhora Mãe dos Pobres pela referida escola.

Neste mesmo ano de 2005, foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação que a escola implantasse o Tempo Integral para 2006. Assim, as atividades em 2006 tiveram início com o funcionamento em tempo integral de 10h diárias – de 7:00h às 17:00h, atendendo crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, oriundas de diferentes bairros periféricos, filhos de profissionais que trabalham no centro da cidade e em grande parte oriundas de bairros mais carentes, como Vitorino Braga e Santa Cândida.

Visando a implantação do tempo integral, foram necessários investimentos da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de reorganizar o espaço físico e adquirir os mais diversos recursos materiais.

No final do ano de 2006, no momento de avaliação dos trabalhos realizados e de planejamento para o ano de 2007, percebeu-se a necessidade de alteração e redução da carga horária das crianças na escola, visando a melhor adequação deste tempo à organização curricular. A escola passou a funcionar, a partir de 2007, por um período de 9h diárias (de 7:30h às 16:30h).

Devido à sua localização central, a escola atendia a uma diversificada clientela, com alunos residentes em bairros que se localizam próximos da escola, a saber: Grajaú, Vitorino Braga, Centro, Costa Carvalho e Santa Cândida. Atende também alguns alunos que são provenientes de bairros da Zona Norte e Leste da cidade.

Os pais dos alunos possuíam, em sua maioria, um nível de escolaridade que não ultrapassa o ensino fundamental, sendo expressivo o número de pais que trabalham em profissões informais, tais como diaristas, catadores de papéis,

sacoleiras, vendedores autônomos, dentre outros, compondo uma parcela da sociedade de baixa renda.

No ano de 2005, a escola passou a receber uma verba do PNE – Programa Nossa Escola, destinada à melhoria de suas necessidades, como manutenção da rede física; do sistema de segurança, em geral e contra incêndio; de reposição do gás de cozinha; de aquisição e reposição de materiais pedagógicos, materiais para a secretaria, produtos de limpeza, complemento para a merenda e outras necessidades da escola. Além desta verba, a instituição promove alguns eventos para a complementação dos recursos financeiros.

Em relação à estrutura física, recentemente a escola passou por uma pequena reforma, mas também é considerada uma instituição de pequeno porte, como podemos constatar a partir de descrição no quadro a seguir:

Espaço	Quantitativo
Sala de aula ⁴⁴	5
Sala da direção/Coordenação	1
Sala dos professores	1
Secretaria	1
Refeitório	1
Biblioteca	1
Banheiro	7
Copa-cozinha	1
Dispensa	1
Área externa coberta	1

Quadro 8: Disposição do espaço físico da E. M. Maria José Villela, em 2008.

O corpo docente e administrativo da Escola Municipal Maria José Villela era composto por funcionários efetivos e contratados da SE/JF, e compreendia as seguintes funções e quantitativos:

⁴⁴ Cada sala de aula possuía um banheiro.

Função	Quantitativo
Diretora	1
Coordenadora Pedagógica	1
Secretária	1
Professor Regente da Educação Infantil	3
Professor eventual	1
Professor de Educação Física	1
Professor de Artes	1
Professor de Música	1
Professor de Dança	1
Cozinheira	2
Serviço de Limpeza	1
Total	14

Quadro 9: Quantitativo de Funcionários da E. M. Maria José Villela, em 2008.

A equipe de trabalho tem sido o ponto forte desta escola. Como coletivo, tem almejado novos conhecimentos por meio de uma formação em contexto. Nestes encontros, os profissionais trocam experiências, estudam, refletem sobre a prática desenvolvida, planejam e reavaliam as ações praticadas.

Quanto à disposição das turmas e total dos alunos, a escola era composta da seguinte maneira:

Níveis de Ensino	Turmas	Anos de Escolaridade	Total de Alunos
Ed. Infantil	O2	1º.	48
	O3	2º.	63
TOTAL	05		111

Quadro 10 – Disposição das turmas da Escola Municipal Maria José Villela, em 2008.

Para a sistematização e organização do trabalho pedagógico, as atividades desenvolvidas são oferecidas aos alunos de forma entrelaçada e interligada com a organização curricular da educação infantil, sendo proporcionado a cada turma, semanalmente, duas horas de atividades de educação física, duas horas de dança, duas horas de música, nove horas de projetos diferenciados (A = Arte viva,

B = Faz de Conta, C = Era uma Vez), com três horas cada, sendo que são dedicados tempos específicos para as atividades relacionadas aos cuidados (higiene bucal, repouso, relaxamento, entre outras), trinta horas de atividades com as professoras referências (manhã e tarde), recreios diários, tempos de parquinho e passeios aos clubes Tupi e Olímpico.

É importante ressaltar que a escola, na busca de espaços alternativos para o desenvolvimento das atividades recreativas para seus alunos, desenvolve uma parceria com o Clube Tupi⁴⁵. Duas vezes por semana, sempre na parte da manhã, a professora de educação física, acompanhada pelas professoras regentes das turmas e uma professora eventual, levava as crianças para este Clube. Lá, é proporcionado aos alunos momento de recreação, com atividades dirigidas, gincanas, brincadeiras, dentre outras.

⁴⁵ Este sede o espaço físico do Clube como: quadras cobertas, campo de futebol e piscina.

3.3.3 Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe



Foto 4: E. M. Professor Nilo Camilo Ayupe / FONTE: Arquivo pessoal da mestrande Edilene M^a Lopes

A Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe foi criada em 31 de maio de 2006, cumprindo plano de governo da administração 2006/2008, que iniciava a implantação das escolas de educação em tempo integral no município. Foi inaugurada oficialmente no dia 30 de agosto de 2006, sendo especificamente para atender em tempo integral, devido a uma demanda da comunidade. Sendo assim, a SE/JF reformou e fez ampliações necessárias no prédio para melhor atendimento das crianças.

A escola recebeu este nome por sugestão da Secretaria de Educação desta administração, Professora Regina Célia Mancini, no intuito de prestar homenagem ao Professor Nilo Camilo Ayupe por sua grande contribuição à educação no município de Juiz de Fora, quando atuou como professor e também como Secretário de Educação.

O prédio onde funciona a escola é alugado e localiza-se na Rua Santo Antonio, nº370, no centro da cidade. Atende crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil em tempo integral (7:30h às 16:30h). Pelo fato da escola funcionar no centro da cidade, recebe crianças oriundas de diversos bairros da periferia de Juiz

de Fora, filhos de mulheres trabalhadoras, em sua maioria domésticas na região central.

A E. M. Professor Nilo Camilo Ayupe contava, em sua estrutura física, após algumas adaptações, com as seguintes dependências:

Espaço	Quantitativo
Sala de aula	4 ⁴⁶
Sala da direção/Coordenação	1
Sala de apoio ⁴⁷	1
Sala dos professores	1
Secretaria	1
Refeitório	1
Biblioteca	1
Banheiro	4
Cozinha	1
Área de circulação ⁴⁸	1
Área externa parcialmente coberta	1

Quadro 11: Disposição do espaço físico da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe, em 2008.

As salas de aulas eram equipadas com mesas e cadeiras pequenas para os alunos e mesa e cadeira para o professor, armários, brinquedos, quadro-mural para expor atividades e cartazes dos temas desenvolvidos, criando um ambiente rico e acolhedor, marcando a identidade de cada turma.

A instituição possui três turnos de profissionais, ou seja, eles trabalham de 7:30 às 11:30h; de 10:30 às 13:30h, ou 12:30 às 16:30h. Além dos professores regentes, a escola possui profissionais de música, arte, dança e educação física, trabalhando em atividades que acontecem intercaladas com o horário das professoras regentes - alguns dias pela manhã e outros pela tarde.

A escola atendia crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Estava localizada na região central da cidade, funcionando em tempo integral (7:30h às 16:30h), com crianças oriundas da periferia de Juiz de Fora, filhos de mulheres

⁴⁶ Duas destas salas de aulas possuem varanda.

⁴⁷ Esta sala é multifuncional: repouso, Projeto CINEMA FELIZ, dança.

⁴⁸ Este espaço serve para expor as atividades dos alunos e também para colocar brinquedos.

trabalhadoras, em sua maioria domésticas na região central. O quadro abaixo resume sua estrutura administrativa, na época da pesquisa:

Função	Quantitativo
Diretora	1
Coordenadora Pedagógica	1
Secretária	1
Professor Regente da Educação Infantil	4
Professor eventual	1
Professor de Educação Física	1
Professor de Artes	1
Professor de Música	1
Professor de Dança	1
Cozinheira	2
Serviço de Limpeza	1
Total	15

Quadro 12: Quantitativo de Funcionários da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe, em 2008.

Quanto à disposição das turmas, a escola era composta da seguinte maneira, na época da pesquisa:

Níveis de Ensino	Turmas	Anos de Escolaridade	Total de Alunos
Ed. Infantil	02	1º.	55
	02	2º.	18
TOTAL	04		73

Quadro 13 – Disposição das turmas da E. M. Professor Camilo Nilo Ayupe, em 2008.

Esta escola caracteriza-se por buscar, no desenvolvimento de seu trabalho, a Educação Integral, visando o educar e cuidar, através de ações voltadas para a

prática, onde o educando, sujeito do processo de aprendizagem, aponta para uma nova prática pedagógica.

Antes mesmo de iniciar seu funcionamento, no dia 1º de agosto de 2006, o DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas e o DGE – Departamento de Gestão Escolar e alguns profissionais que foram designados para trabalhar nesta escola, já se reuniam nas dependências da SE/JF, desde o início do ano letivo, para a construção de um projeto pedagógico para a escola. Este grupo de profissionais tinha, como objetivo, aprofundar as discussões sobre o projeto da escola de educação em tempo integral, pesquisando bibliografia referente ao tema.

Depois de estudarem, discutirem sobre o assunto, passaram então a concretização da proposta e da organização curricular, detalhando o funcionamento, discutindo, após visita ao local onde funcionaria a escola, a melhor forma de aproveitamento dos espaçostempos.

A proposta da escola, além de contemplar as atividades de rotina que envolve os cuidados com a alimentação, repouso e higiene, ainda considera de suma importância as atividades que englobam as diversas linguagens, além dos temas relativos à Natureza e Sociedade.

Pensando em trabalhar o lúdico e o imaginário infantil, surgiu na escola o projeto “Contação de história”. Assim, todas as sextas-feiras, em horários alternados manhã/tarde, um dos profissionais da escola proporciona às crianças momentos coletivos com uma “contação de história”. Nessa atividade, algumas vezes são utilizados fantoches de bonecos, histórias seriadas, teatro de sombras e encenações.

Outro projeto desenvolvido na escola e que tem feito sucesso entre as crianças é o “Cinema na escola”. O objetivo é interagir com os alunos da escola em um momento de coletividade entre todas as salas, desenvolver a atenção e a observação, estimular a criatividade e a imaginação, oportunizar novas experiências no campo cultural e incentivar a ludicidade e a inserção das crianças nas artes cinematográficas. Uma vez por mês, a escola desenvolve esse projeto, procurando criar um espaço aconchegante. Nesse sentido, são colocadas cortinas para escurecer o ambiente, as cadeiras são enfileiradas e uma TV de 29’ polegadas fica numa mesa mais alta, para que todos tenham boa visibilidade. É programada uma hora certa para a sessão começar. Os alunos passam na

bilheteria, que é a casinha do parque, com dinheiro (miniaturas das notas verdadeiras) e compram o bilhete com a secretária da escola. Na compra de cada ingresso, as crianças recebem um saco de pipoca e se dirigem para a entrada e exibição do filme.

Os filmes exibidos são escolhidos de acordo com o interesse dos alunos, e a escola se preocupa apenas em não exibir filmes de violência e agressão. Quando não há consenso na escolha, é aberta uma votação entre os alunos antes do dia da exibição. Assim é trabalhado o direito de exercer o voto, a cidadania e o respeito à escolha do outro. O filme vencedor é exibido naquela semana e em caso de empate o outro fica para o mês seguinte.

Para a organização das atividades nos espaçostempos existentes, a escola considera que alguns critérios são fundamentais, como o tempo do professor⁴⁹, as limitações do espaço físico, o diálogo sobre as potencialidades e necessidades das crianças ali atendidas. Desta forma, as atividades que implementam o currículo não são consideradas de forma isolada, fragmentada. Seu planejamento envolve todos os profissionais da escola.

Com a finalidade de refletir sobre temáticas relacionadas ao cotidiano escolar, a escola promove reuniões mensais⁵⁰, além de encontros periódicos de formação, nos grupos de estudos, com a participação de todo o coletivo desta instituição.

⁴⁹ Quinze horas semanais, distribuídos nos cinco dias da semana.

⁵⁰ Conforme a Lei nº 111669/06 da SE/JF.

3.3.4 Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna



Foto 5: E. M. Dom Justino José de Sant'Anna / Fonte: Arquivo da escola.

No ano de 1970, foi inaugurado o Centro Cultural de Torreões, local escolhido pelo Professor Murilio Hingel, à época Secretário de Educação e Cultura, representando o Prefeito Itamar Franco. Este local serviria para a instalação de uma escola.

Essa instituição iniciou suas atividades em 03 de fevereiro de 1970, funcionando no Centro Cultural. A referida escola era mantida pela CNEC⁵¹ e recebeu o nome de Escola do 1º Grau Dom Justino José Sant' Anna, em homenagem ao primeiro bispo de Juiz de Fora, que foi considerado um grande amigo do Distrito de Torreões pelo então prefeito Itamar Franco.

No ano de 1976, passou a integrar a rede das escolas municipais de Juiz de Fora e recebeu o nome de Dom Justino José de Sant'Anna. O distrito foi crescendo e se desenvolvendo, o número de alunos foi aumentando e, em 1984, a escola se desvinculou do Centro Cultural.

⁵¹ Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Em 1997, a instituição conseguiu autorização para abrir turmas de educação infantil. Em janeiro de 2002, foi autorizado o Projeto Caminhar II, em nível de Ensino Fundamental e também em outubro deste mesmo ano, o Curso de Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Médio.

Assim, localizada em Torreões, zona rural do município de Juiz de Fora, e situada a 40 km do centro de Juiz de Fora, a referida Escola Municipal funcionou por mais de quarenta anos em um pequeno prédio, em precárias condições. A administração municipal 2006/2008, atendendo a uma antiga reivindicação da comunidade, construiu uma nova escola, com amplas e arejadas dependências.

Em relação à sua estrutura física, é considerada uma instituição de grande porte, pois esta escola foi construída especificamente para funcionar em tempo integral, como podemos constatar a partir de descrição no quadro a seguir:

Espaço	Quantitativo
Sala de aula	10
Sala da direção	1
Sala da coordenação	1
Sala dos professores	1
Sala de Artes	1
Sala de informática	1
Secretaria	1
Refeitório	1
Biblioteca	1
Quadra de esporte coberta	1
Banheiro	6
Vestiário	2
Quadra de esporte coberta	1
Cozinha ⁵²	1
Horta	1

Quadro 14: Disposição do espaço físico da E. M. D. Justino José de Sant'Anna, em 2008.

A Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna foi a primeira escola da zona rural, integrante da rede municipal, que atende a educação infantil e os nove

⁵² Esta cozinha possui cinco depósitos para guardar merenda.

anos do Ensino Fundamental em que aconteceu a implantação do novo modelo de organização da escola – educação em tempo integral. Uma especificidade sua é o fato de se localizar na zona rural, o que implica um espaçotempos outro, que tem sido levado em consideração na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico.

O horário de funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental acontece das 8:00h às 16:30h e das 18:30h às 22:30h a instituição atua com a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, podemos dizer que o atendimento continua sendo em horário integral – oito horas e meia. Para este atendimento, a escola conta com um grupo de profissionais, como demonstra o quadro abaixo:

Função	Quantitativo
Diretora	1
Vice-diretora	1
Coordenadora Pedagógica	1
Secretária	1
Assistente Administrativo	1
Professor Regente da Educação Infantil	3
Professor Regente do Ensino Fundamental – 1º ao 9º Ano	12
Professor do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano	9
Professor de Informática	2
Professor de Educação Física	2
Professor de Dança	1
Professor de Teatro	1
Professor de Artesanato	1
Professor de Música	1
Professor Eventual	3
Cozinheira	3
Auxiliar de Serviços	3
Total	46

Quadro15: Quantitativo de Funcionários da E. M. D. Justino José de Sant'Anna, em 2008.

A escola atende cerca de 242 alunos, distribuídos em quinze turmas da Educação infantil a Educação de Jovens e Adultos, como demonstramos no quadro abaixo:

Níveis de Ensino	Turmas	Anos de Escolaridade	Total de Alunos
Ed. Infantil	O1	1º e 2º	16
Ed.Fundamental	01	1º Ano	14
	01	2º Ano	12
	01	3º Ano	12
	01	4º Ano	16
	01	5º Ano	24
	O2	Multisseriada 1º ao 5º Ano	25
	01	6º Ano	26
	01	7º Ano	31
	01	8º Ano	21
	01	9º Ano	19
	01	I a VI	11
	02	V a VIII	25
TOTAL	15		242

Quadro 16 – Disposição das turmas da E. M. D. Justino José de Sant'Ana, em 2008.

A rotina dos alunos desta escola é um pouco diferenciada das demais, devido a essa sua especificidade – a de localizar-se na zona rural. Os alunos chegam na escola às 08:00h, fazem o que eles chamam de desjejum - que é o café. Depois se dirigem para suas atividades. Os alunos do 6º ao 9º ano têm aulas do núcleo comum e os alunos do 3º ao 5º ano fazem as oficinas⁵³. Às 10:00h, é servido um lanche. Para uma melhor organização, o horário do almoço é dividido em três momentos: às 11:00 h para os alunos da Educação Infantil, 1º e 2º ano; às 11hs e 30 min. para os alunos do 3º ao 5º ano e às 12 h e 10 min. para os alunos do 6º ao 9º ano.

⁵³ As oficinas oferecidas são: informática, flauta, dança, teatro., artesanato, Educação Ambiental, laboratório de aprendizagem.

À tarde, a dinâmica das atividades é trocada. Os alunos do 3º ao 5º ano é que tem as aulas do núcleo comum, enquanto os alunos do 6º ao 9º realizam as oficinas. Os alunos da Educação Infantil ficam acompanhados da professora regente durante o dia todo, com exceção nos dias em que tem educação física e complementação de carga horária do professor regente. Nestes dias são oferecidas aos alunos aulas de contação de história e música.

A partir da implantação da educação em tempo integral, a escola iniciou, em fevereiro de 2008, encontros com os seus profissionais, tendo como objetivo discutir e refletir a prática pedagógica através de uma formação em contexto.

A gestão desta instituição organizou um horário que facilitasse a reunião dos docentes em um turno intermediário, levando em consideração: os horários dos ônibus que atendem esta comunidade escolar e o horário inicial das aulas.

O desenvolvimento dos encontros ocorre de duas maneiras: semanal e quinzenal. Há um grupo iniciante, com encontros quinzenais das 7:00h às 8:00h, antes do início das aulas. É feito um rodízio do dia da semana para que todos os professores tenham a oportunidade de participar desta atividade formativa. O segundo grupo realiza seus encontros semanalmente, sempre às terças-feiras, no horário de 11:40h às 13:00h.

Todos os temas discutidos e refletidos nos encontros são subsidiados de recursos materiais como: textos científicos, periódicos, revistas educacionais, documentos do MEC e as próprias *Diretrizes Curriculares para Educação de Tempo Integral* (em construção pelo Grupo Tempos na Escola no primeiro semestre de 2008).

Acreditamos que os dados que descrevemos, principalmente nesta última seção, dão a dimensão de cada escola e apresentam, também, como cada instituição vem trabalhando a especificidade de uma jornada integral – proposições curriculares, quantitativo de profissionais da educação, entre outras. Cabe-nos, então, perguntar: Como aqueles que, de alguma forma, estão no centro dessa implantação, vêem e entendem o Programa de Educação em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora?

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PARA ONDE CAMINHAMOS?

Neste capítulo, percorremos um caminho analítico. Por meio da metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), procuramos entrelaçar a bibliografia visitada sobre concepções de educação integral em tempo integral aos documentos oficiais apresentados em capítulo anterior.

Cabe destacar que essa análise levará em conta documentos oficiais legais, a saber, o PDME de Juiz de Fora; a Lei n^o 11.669 – que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral e o documento denominado *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*. Também serão alvo da análise de conteúdo os cinco questionários respondidos por professores e pela secretária municipal de educação, à época da implantação do Programa Educação em Tempo Integral.

O PDME é um documento único, que diz respeito à educação em Juiz de Fora em todos os seus níveis e modalidades de ensino, como reforça o seguinte trecho:

[...] Estamos oficializando o documento que fixou diretrizes, metas e objetivos de todos os níveis e modalidades de ensino para um período de 10 anos. Daí a importância, a magnitude e principalmente, a responsabilidade, do instrumento legal que estabelece diretrizes todas votadas para a melhoria geral da qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais e regionais com referência à educação escolar.[...] (JUIZ DE FORA, 2007b, n. p.grifos nossos).

No entanto, apesar dessa amplitude que caracteriza o PDME, iremos nos ater somente a parte do documento que se refere aos objetivos e metas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mais especificamente no item que se refere a ampliação do tempo escolar, levando em consideração o tema de nosso estudo. Quanto aos dois outros documentos, eles já se referem ao nosso foco e, nesse caso, estamos trabalhando com a integralidade dos mesmos.

Neste capítulo, como já adiantamos, também realizamos a análise do conteúdo de cinco questionários (ANEXO 03). Estes instrumentos foram respondidos por profissionais que estão envolvidos no processo de implantação do Programa e pela Secretária de Educação, visando verificar como esses professores-pesquisadores, bem como a administração central, por meio de sua gestora máxima, estavam percebendo essa implantação, na prática.

É importante dizer, ainda, que o questionário respondido pela Secretária de Educação, a princípio seria uma entrevista, agendada com data e horário marcados. Mas devido a um imprevisto de última hora, ela não pode comparecer ao encontro. No entanto, por meio de uma representante, entregou-nos as perguntas respondidas por escrito o que, de certa forma, foi ao encontro de nossas expectativas – ter, em mãos, cinco depoimentos escritos sobre a implantação do Programa.

A fim de manter o sigilo das informações contidas nos instrumentos, os questionários foram numerados de um (1) a cinco (5), correspondendo, aleatoriamente, aos registros escritos coletados para a pesquisa.

Visando a realização da análise de conteúdo, os questionários foram relidos, atentamente, bem como os documentos oficiais destacados e estudados no capítulo 3 para, a partir dessa releitura, extrair as categorias de análise emergentes e que constituem a síntese avaliativa da implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, na ótica das cinco respondentes.

Nesse sentido o que nos disseram esses cinco instrumentos?

4.1 O que os instrumentos nos disseram...

Os questionários aplicados dividiam-se em duas partes. A primeira, mais informativa, destinava-se a perguntas básicas de identificação: nome, sexo, idade, função e escola que atua. Em relação a esses primeiros dados, podemos afirmar que os cinco respondentes eram do sexo feminino, com idade que variava entre 28 e 39 anos. Esta incidência – sexo feminino – não é novidade no panorama educacional brasileiro, mais ainda quando o nível de ensino está circunscrito aos

primeiros anos do Ensino Fundamental. Quanto à idade das professoras, verificamos que a faixa etária revela um grupo relativamente jovem.

A segunda parte constituiu-se por cinco perguntas⁵⁴, cada uma delas buscando compreender, com mais detalhes, como se deu o processo de implantação do Programa das *Escolas de Educação em Tempo Integral*, no Município de Juiz de Fora.

Na primeira questão - *Como você compreende o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora – processo de implantação e implementação? Justifique* - tivemos respostas bem abrangentes, que podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Pergunta 1	Núcleos das respostas
<i>Como você compreende o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora – processo de implantação e implementação? Justifique.</i>	(1) nova proposta educacional
	(2) especificidade de cada escola sendo respeitada
	(3) ocorrendo de forma gradual
	(4) forma positiva
	(5) exigência legal (LDB)

Quadro 17 – Respostas à pergunta 1 do instrumento de pesquisa

Como podemos inferir, as respostas apresentadas pelas respondentes à questão 1 podem ser divididas em duas categorias: (1) respostas que destacam, positivamente, a novidade da proposta (nova proposta, ocorrendo de forma gradual, positiva) e (2) respostas que destacam o respeito à autonomia das instituições escolares – (especificidade de cada escola sendo respeitada). Esta incidência nos permite inferir que o processo de implantação do Programa vem sendo avaliado de forma positiva pelas respondentes e que há, também, uma aceitação tácita no fato dele ser construído coletivamente, buscando uma formação integral.

Estas respostas, de certa forma, são reforçadas nos documentos que apresentamos no capítulo 3. Exemplificando melhor, a Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008, ressalta esse respeito à autonomia, e mais precisamente às

⁵⁴ Nesse corpus, a exceção é o questionário respondido pela Secretária de Educação do município, que contém apenas três perguntas em comum, visto que as questões de números 4 e 5 da segunda parte do questionário são voltadas para a prática cotidiana das escolas e das professoras, em suas salas de aula.

características e especificidades de cada realidade escolar, destacado pela respondente 2, desde que teve início o processo de implantação do Programa de Educação em Tempo Integral no município, ao apontar, em um de seus artigos:

§2º - A instituição dos Programas da Escola de Educação em Tempo Integral será feita de forma progressiva, **observando as seguintes condições:**

III - **características e necessidades da demanda escolar a ser atendida pela escola** (grifos nossos).

Como podemos ver, a Lei municipal procura levar em conta os anseios da comunidade escolar na implantação do Programa quando se preocupa com a observância das *necessidades da demanda escolar*. Isto nos permite inferir que, pelo menos nos documentos legais, há uma predisposição ao trabalho coletivo e integrado com a comunidade que constitui essas instituições.

Nesse sentido, também podemos destacar outro documento - *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral* (JUIZ DE FORA, 2008) relativo à implantação da educação integral, quando este vem corroborando com essa idéia de autonomia na construção da proposta pedagógica das escolas, principalmente em relação à elaboração de um currículo que tenda às especificidades, dizendo:

[...] As atividades curriculares, a serem desenvolvidas em cada escola de educação em tempo integral, deverão ser definidas num processo coletivo, envolvendo educadores (as), alunos (as) e comunidade na qual está inserida e constar no seu Projeto Político-Pedagógico (JUIZ DE FORA, 2008, p. 28).

Assim, nesta perspectiva de elaboração coletiva e com uma visão positiva da implantação da proposta de educação em tempo integral, as escolas encontram-se num processo de construção e desconstrução das práticas pedagógicas desenvolvidas em seu cotidiano.

Já em relação à segunda pergunta - *Quais os avanços e retrocessos que você identifica no processo de implementação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral?* - acreditamos que, por se tratar de um processo novo, todas as cinco respondentes foram unânimes em responder que não percebem retrocessos, pois isto estaria ligado a “não avanço, estagnação”.

No entanto, as respondentes destacaram algumas dificuldades ligadas à proposta, o que gera a necessidade de adaptações. Nesse sentido, selecionamos a fala da respondente nº 3:

[...] Se falássemos em retrocessos estaríamos sendo incoerentes com nossas propostas e nossas crenças. Podemos ao contrário, relatar que estamos em fase de implantação e implementação. É necessário ter claro que, assim como em todo processo novo, identificamos entraves e dificuldades inerentes à proposta. Tais dificuldades vêm sendo debatidas e discutidas pela equipe da SE, profissionais da escola e grupo de pesquisa vinculado à UFJF. Das discussões, novos impasses/dificuldades, permeados pelos princípios da coletividade, cooperação e solidariedade [...] (grifos nossos).

Um fator também a ser considerado muito relevante nesta resposta, é o destaque dado à importância da resolução de problemas no coletivo. Desta forma, ficam evidenciadas as idas e vindas que faz parte da construção de todo processo democrático, incluindo, obviamente, aquelas que se situam no âmbito da educação formal.

A questão número 2 também fala sobre os avanços do processo. Em relação a eles, o Quadro a seguir dá uma dimensão das respostas que recebemos:

Pergunta 2	Núcleos das respostas
<i>Quais os avanços e retrocessos que você identifica no processo de implementação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral?</i>	(1) possibilidades para trabalhar um tempo cronológico maior, privilegiando aspectos físicos, afetivos, cognitivos e artísticos
	(2) prática mais sólida
	(3) possibilidade de ampliar conhecimentos através de um currículo que atenda a todos
	(4) formação em contexto
	(5) atividades diversificadas do currículo

Quadro 18 – Respostas à pergunta 2 do instrumento de pesquisa

Observamos que pontos importantes foram levantados em relação aos avanços, todos relacionados ao âmbito do cotidiano do trabalho docente, ou seja, podemos verificar que as respondentes detiveram-se em fatores que possibilitam

o aprofundamento do trabalho pedagógico no espaço escolar (respostas 1, 2, 3 e 5), bem como na ampliação de sua profissionalização (respostas 2 e 4).

Em relação à formação em contexto, este ponto também foi destacado no documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral* como essencial neste processo de construção da proposta de educação em tempo integral, como podemos observar através da seguinte passagem desse documento:

Têm-se percebido que a construção da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora tem originado transformações significativas nas escolas e nos(nas) seus(suas) profissionais, nos(nas) alunos(nas), nas comunidades, nos(nas) profissionais da SE/JF, alunos (as) e professora da UFJF. Exerce-se, nesta trajetória, a arte de construir conhecimento e de (re) construir, a partir dele, os espaços-tempos escolares e a si mesmos (2008, p. 14).

Vale registrar, ainda, os apontamentos sobre a importância do grupo de pesquisa *Tempos na Escola* no processo de implantação da educação em tempo integral no município, considerado facilitador dessa formação em contexto, o que será apresentado na próxima pergunta e em item posterior.

Na terceira questão, referente à implantação do Programa, os instrumentos nos apontam a parceria como uma troca que só veio a acrescentar, como fica evidenciado no Quadro a seguir:

Pergunta 3	Núcleos das respostas
<p><i>Como você compreende a parceria do Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora com a Secretaria de Educação/JF e as escolas que implantaram o Programa ETI? Justifique.</i></p>	(1) grande oportunidade de realizar a relação prática-teoria-prática
	(2) novas reflexões teóricas
	(3) intercâmbio
	(4) fundamental
	(5) momentos muito enriquecedores

Quadro 19 – Respostas à pergunta 3 do instrumento de pesquisa

Podemos inferir que o grupo de pesquisa *Tempos na Escola* foi enfatizado positivamente em todas as respostas, trazendo grande contribuição ao processo

de implantação da educação em tempo integral no município citado, segundo nossas cinco respondentes. Como exemplo dessa ênfase, destacamos um trecho citado no documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação de Tempo Integral*:

Com a implantação do Programa nessas escolas, sentiu-se a necessidade de elaboração de um projeto que subsidiasse a implementação de seus princípios nessas instituições. Surgiu, assim, em meados de 2006, numa parceria entre a SE/JF, as escolas e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o projeto “Tempos na escola”. O que vimos praticando, nesta parceria entre Universidade, Secretaria e escolas, é o modelo de formação denominado por Chantraine-Demilly forma interactiva-reflexiva, onde formador e formandos são colaboradores (JUIZ DE FORA, 2008, p. 12).

Ao analisarmos o trecho acima percebemos que, com a criação do grupo de pesquisa *Tempos na escola*, houve maior consolidação da proposta de educação em tempo integral, ou seja, essa era a intenção do corpo de profissionais que o elaborou. Para as respondentes, esse grupo foi fundamental, visto que os profissionais passaram a estudar e refletir sobre as questões pertinentes a educação em tempo integral, o que não era realizado antes dessa proposta se constituir enquanto tal. Estes pontos foram destacados pela respondente 3, em seu depoimento:

[...] Entendemos que o intercâmbio entre as instituições possibilita a ampliação das ações e fortalecimento da proposta. Tal convivência propicia um aprofundamento teórico baseado no desenvolvimento da prática, permitindo identificação, análise e busca conjunta de soluções para as dificuldades na construção do Programa. Enfatizamos, ainda, que esta parceria cumpre um dos papéis das universidades, que é contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades [...].

Ao analisarmos o documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, podemos inferir que este corrobora com a idéia de intercâmbio citado acima:

Entende-se que o intercâmbio entre os membros da Universidade, da Secretaria e das escolas possibilita um aprofundamento teórico baseado no desenvolvimento da prática, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas para as dificuldades na

constituição do Programa. As decisões coletivas, mesmo não sendo consensuais, geram um compromisso em torno das ações propostas, e as contradições detectadas remetem e novas discussões, fortalecendo a característica de flexibilidade do Programa (JUIZ DE FORA, 2008, p. 13).

Nesse sentido, ainda podemos destacar outro depoimento, desta vez da respondente 5, ressaltando a contribuição do grupo de estudos *Tempos na Escola* na construção de novas práticas pedagógicas:

[...] As reuniões semanais foram ainda mais construtivas, pois no contexto, discutindo com os pares conseguimos refletir sobre nossas ações e partilhar com os colegas os desafios cotidianos da educação em tempo integral. A coordenadora pedagógica da escola repassava alguns dos temas trabalhados na Universidade e propunha a transposição didática [...].

Neste movimento de trabalho coletivo, podemos concluir que o processo de implantação do Programa de educação em tempo integral é um processo no qual se tem a oportunidade de (re)inventar cada momento relacionando à teoria-prática, como está descrito na fala da respondente 1:

[...] Compreendo como uma grande oportunidade de se realizar a relação práticoteoriaprática. Chegamos ao grupo com nossas questões cotidianas, refletimos com os teóricos e voltamos para a escola com nossas práticas ressignificadas [...].

Na quarta pergunta obtivemos respostas que nos possibilitam inferir que, majoritariamente, as respondentes transpõem para a prática cotidiana os reflexos das discussões teóricas realizadas no grupo de pesquisa *Tempos na Escola*. Vejamos, no Quadro a seguir, o núcleo dessas respostas:

Pergunta 4	Núcleos das respostas
<i>Você verificou reflexos das discussões no grupo de pesquisa “Tempo na Escola” na sua prática cotidiana e na prática das escolas envolvidas? Justifique.</i>	(1) documentos legais elaborados pelo grupo
	(2) aprofundamento teórico
	(3) reflexos somente em minha sala de aula
	(4) subsídio para novas reflexões

Quadro 20 – Respostas à pergunta 4 do instrumento de pesquisa.

Como podemos observar, as respostas apresentadas pelas respondentes sobre a questão 4 destacam duas categorias: (1) respostas que evidenciam os reflexos das discussões no grupo como de fundamental importância, em geral (respostas 1, 2 e 4) e (2) respostas que destacam os reflexos na sua própria prática (respostas 3 e 4).

Em relação à segunda categoria que pontuamos, observamos o quanto se faz necessário a formação em contexto para que os profissionais tenham a oportunidade de refletir, trocar experiências com seus pares, como foi ressaltado pela respondente 4:

[...] Na prática das escolas envolvidas, pelos depoimentos que temos ouvido, acho que sim. Quanto a minha prática, percebo reflexos das discussões somente em minha sala de aula, pois lamentavelmente, minha escola não tem compartilhado disso [...].

Em contrapartida, inferimos a partir dos depoimentos, que os reflexos das discussões no grupo mudaram as práticas das escolas, ou seja, houve maior participação dos profissionais. Exemplificamos isso melhor no depoimento da respondente 2:

[...] A troca de experiências e um aprofundamento teórico veio reforçar algumas práticas e deu subsídio para novas reflexões e mudanças acontecerem [...].

Ainda em relação à questão número 4, também consideramos digno de nota o apontamento de que os “documentos legais produzidos pelo grupo” são reflexos das discussões no referido grupo de pesquisa. Esta resposta nos permite inferir que, pelo menos para aquela respondente, a elaboração de um documento que se tornou legal, no município, sobre a educação em tempo integral, foi uma ação de compromisso e responsabilidade de todo aquele grupo em relação à implantação da proposta municipal.

A quinta e última pergunta pontuou alguns fatores que nos levam a inferir a importância da formação dos profissionais, ou seja, perceber essa estratégia como determinante para a busca de uma educação de qualidade. Vejamos no Quadro a seguir as respostas apresentadas para essa questão:

Pergunta 5	Núcleos das respostas
<i>Em sua perspectiva, quais as estratégias que a escola vem construindo, a partir dos desafios do processo de implantação do Programa ETI? Justifique.</i>	(1) formação em contexto
	(2) formação continuada
	(3) participação de dois profissionais da escola no grupo de estudos
	(4) organização escolar foi revista e ampliada

Quadro 21 – Respostas à pergunta 5 do instrumento de pesquisa

Como podemos perceber, as respostas apresentadas nesta questão privilegiam a formação dos profissionais de forma positiva. Em outras palavras, em todas as respostas verificamos expressões que levam em conta a participação, a ampliação da organização escolar, a formação, como elementos impulsionadores da construção/implantação do Programa.

Essas respostas nos possibilitam inferir que as escolas que estão implantando a educação em tempo integral em Juiz de Fora buscam estratégias de formação dos profissionais para dar conta das dificuldades e entraves porventura existentes na proposta. Assim, destacamos as falas das respondentes 4 e 1, que vem corroborar com o que afirmamos:

[...] Uma estratégia que acredito ser fundamental para a implantação e implementação deste programa é a formação continuada. Não tem como os docentes desejarem alterar suas práticas e concepções sem um aprofundamento teórico. Verifico, participando do grupo o quanto algumas escolas avançaram e o quanto outras deixaram de avançar, por não ter partido de estudos teóricos, afim de ressignificar a prática cotidiana escola [...].

[...] Para resolver os desafios às escolas tem realizado reuniões de formação em contexto para repensar seu currículo, suas práticas e seus espaçostempos [...].

Nesse caminho de construção e reconstrução das práticas cotidianas, percebemos que as escolas têm buscando novos caminhos para oferecer a educação integral aos seus alunos, desde o início da implantação do Programa, como foi destacado pela respondente 5:

[...] *Toda a organização da escolar foi revista e ampliada. No ano de 2007 a ênfase foi dada nas questões administrativas e em 2008 nas questões pedagógicas. O corpo docente efetivo ficou mais unido e motivado com as inovações que ajudavam a cada dia. Os contratados que passaram pela escola procuraram se incorporar ao Projeto Político da escola, mas na prática as mudanças são constantes no cotidiano da escola. **Aprendemos com os descaminhos e estamos buscando alternativas de rompimento com o ensino tradicional e querendo aprender com as necessidades e anseios dos alunos[...]** (grifos nossos).*

De certa forma, a resposta apresentada nesta questão pela respondente 5 está evidenciada no documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, como podemos visualizar no trecho abaixo:

Entende-se que este é um processo que se (re)reinventa a cada momento, no qual as possibilidades e escolhas de todos (as) estão presentes, pois sabe-se, como diz Paulo Freire, que o inacabamento é a principal característica humana (JUIZ DE FORA, 2008, p. 13).

Após uma primeira inferência, baseada nas respostas dadas pelas cinco entrevistadas às cinco questões que apresentamos sobre o processo de implantação e implementação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, optamos por partir para uma reflexão que levasse em conta a totalidade dessas mesmas respostas. Nesse sentido, a que conclusões chegamos.

4.2 O que foi a implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral?

As questões então respondidas e as reflexões que fizemos até o momento nos apontaram dois grandes eixos, que consideramos fundamentais na implantação do referido Programa. São eles o (1) *respeito à autonomia das escolas na implementação do Programa* e a (2) *criação e continuidade do Grupo de pesquisa “Tempos na Escola”*. É sobre esses dois eixos que falaremos a seguir.

4.2.1 Respeito à autonomia das escolas na implementação do Programa.

[...] *A implantação está ocorrendo aos poucos na rede. O que temos visto é que as especificidades de cada escola estão sendo respeitadas* [...] (Entrevistada 1)

Iniciamos este item destacando um depoimento de uma das respondentes do nosso corpus de análise, que nos traz colocação significativa acerca do processo de implantação do Programa, no que diz respeito à autonomia das escolas. Nessa fala, podemos inferir que o processo de implantação do tempo integral nas escolas do município teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto política pública, às decisões coletivas da comunidade escolar.

Observamos esta preocupação, de forma clara, em alguns artigos da *Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral*. Um primeiro trecho – Parágrafo 2, item III – já foi apresentado na seção anterior, quando nos debruçamos sobre as respostas à pergunta 1. Naquele momento, destacamos a importância dada à *observância das necessidades da demanda escolar*. No entanto, no mesmo documento legal, na parte relacionada aos objetivos da escola de educação em tempo integral, mais especificamente, o inciso IV do Artigo 2º, afirma que:

[...] Artigo 2º- A escola de Educação em Tempo Integral tem como objetivos:

VI. Adequar as atividades educacionais à realidade de cada região [...].

É importante apresentar, ainda, outra fala da respondente 1, quando evidencia a autonomia das escolas sendo respeitada, corroborando com a citação do documento acima:

[...] As escolas têm pela primeira vez, voz para dizer o que querem e de que necessitam [...].

Estes depoimentos nos levam a inferir que o processo de implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora vem ocorrendo de forma integrada com todos os envolvidos neste processo, constituindo a escola como um espaço de acesso à cidadania e de exercício da autonomia.

Esta nossa inferência leva em conta uma concepção de autonomia da escola baseada em Freire (2006). Na obra *A Educação na Cidade*, ele fala sobre importância da escola pública nesse processo de constituição de sua autonomia:

[...] A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola também é um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (p. 16).

Assim, temos em Freire uma posição a favor da escola pública enquanto *locus privilegiado*, tanto de atuação dos profissionais que nela atuam, quanto de organização popular, ou seja, um espaço de construção de autonomia.

Ampliando o sentido de autonomia que apresentamos acima, também as *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, construídas coletivamente no grupo de pesquisa “Tempos na Escola”⁵⁵ caminhou nesta mesma direção, como podemos verificar no trecho abaixo:

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) não optou pela unificação de proposta para a organização das escolas de educação em tempo integral. O processo de implantação gradual tem procurado respeitar a autonomia e a liberdade para a elaboração do currículo, dos espaços-tempos e da formação do quadro de profissionais nas escolas. Esforços vêm sendo conjugados para que a implementação do Programa respeite as características de cada comunidade atendida e da própria escola (JUIZ DE FORA, 2008, p. 12, grifos nossos).

⁵⁵ Uma parceria entre a SE/JF, as escolas e a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Desta forma, podemos dizer que na medida em que a proposta pública evidencia a autonomia das escolas na sua consecução, as instituições vêm se constituído como espaçostempos que permeiam as diferentes vozes que representam as expectativas e os anseios dos envolvidos em seu cotidiano escolar, neste momento histórico, ou seja, vêm conjugando esforços, no sentido de aprofundar e trazer para dentro da escola essa visão de autonomia.

A este respeito, Freire (1996) nos adverte para a necessidade dos educadores assumirem uma prática docente que leve em conta a dimensão social da formação humana, bem como o respeito à identidade do aluno. Nas suas palavras:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (p. 69).

Nesse sentido, percebemos que as escolas de educação em tempo integral, em Juiz de Fora, vêm constituindo-se como espaçostempos de respeito e valorização da diversidade humana. Corroborando com o trecho destacado acima, apresentamos a fala da respondente 5:

[...] Acredito também que as escolas de tempo integral têm grande potencial para desenvolver um ensino de qualidade, porque além de mais tempo com os alunos, há a oportunidade de partilhar com estes alunos atividades diversificadas do currículo, o que possibilita conhecê-los melhor, tendo em vista diferentes perspectivas (dimensão social, afetiva, psicológica e cognitiva). A aproximação professor-aluno pode facilitar a aprendizagem. Terão mais histórias construídas coletivamente, aproxima-se a linguagem, o respeito às diferenças, o contato entre os conceitos espontâneos e científicos [...].

Nesta trajetória, entendemos que a autonomia do espaço escolar se mostra, tanto pelo respeito às suas especificidades, quanto pela percepção de que a autonomia se dá de dentro para fora, também. Em outras palavras, ela se funda em relações menos hierarquizadas entre professor-aluno; no partilhar de atividades diversificadas, que constituam uma formação mais integral para esse aluno; em um currículo que se funda em diferentes aspectos humanos. Enfim,

acreditamos que, por esses motivos, a construção da proposta de educação em tempo integral vem sendo vista de forma positiva pelos respondentes dos questionários, como já destacamos anteriormente.

Assim, concordamos com Freire (2006), quando nos diz que repudia a “pedagogia bancária” e defende uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta, visando uma prática pedagógica que precisa ser pautada numa “relação dialógica”, incorporando a visão de mundo do aluno no processo educativo. Segundo ele:

[...] é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (p. 83).

Nesta perspectiva de se criar estruturas significativas na dinâmica dos processos de “empoderamento” do conhecimento é que estamos percebendo este processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora.

Em outras palavras, se pensamos em autonomia na escola, precisamos pensar, também, na construção dessa autonomia com o aluno, a comunidade escolar em si, os profissionais da educação.

Em relação a este estudo, entendemos também como um momento de autonomia a criação do grupo de pesquisa *Tempos na escola*, construído a fim de se pensar coletivamente a proposta de formação integral, como já evidenciamos em outras seções.

Nesse sentido ressaltamos que é de suma importância, e fundamental, o trabalho coletivo, o diálogo permanente entre todos no processo de construção da tão desejada autonomia, a partir dos encontros em que discutem as situações cotidianas e os possíveis entraves na implantação do Programa em cada escola. Como diz o texto *A importância do trabalho pedagógico*:

O trabalho coletivo é considerado condição "sine qua non" para o desenvolvimento da educação e da sociedade democrática. Sua consolidação na escola resulta de um processo intencional e árduo na busca do rompimento das relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes. Esse processo é democrático e sua

importância é fundamental na construção e reconstrução do dia-a-dia escolar (A IMPORTÂNCIA, 2008, n. p.).

Neste processo, podemos dizer que as decisões tomadas no coletivo, em que toda a comunidade escolar encontra-se envolvida, possibilita a reflexão sobre os caminhos/descaminhos pensados pela instituição escolar. Assim, a participação, o compromisso e a seriedade dos assuntos que são tratados devem ser constantemente discutidos, refletindo o rumo da própria escola, causando diversos impactos diante de práticas ainda não colocadas no dia-a-dia.

Percebemos que é também neste sentido de trabalho coletivo que as escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora vêm buscando desenvolver momentos de estudos das suas práticas dentro de cada unidade escolar. Esses momentos têm como objetivo proporcionar aos profissionais que atuam nessas instituições momentos para repensarem suas práticas e concepções de educação em tempo integral.

Com o processo de implementação das escolas de tempo integral no município de Juiz de Fora, inúmeras questões foram surgindo, principalmente quanto às inovações no fazer pedagógico, buscando, assim, a formação dos professores para atuação mais significativa nessa proposta educativa, como uma necessidade eminente para que as instituições consigam implantar esta nova modalidade de educação.

Nesse sentido, a história da educação em tempo integral, no município, vem sendo construída por um processo de formação em contexto que acontece nas escolas, envolvendo todos os profissionais. Essas reuniões de formação em contexto têm ocorrido de maneira diferenciada no cotidiano de cada uma delas, pois há sujeitos com diferentes olhares, pensares e saberes. Como ressalta Azevedo (2002, p. 55), “Sempre há um outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo”. Isso vem colaborando para que cada um aprenda com o outro respeitar as diferenças.

Vale ressaltar, assim, que é preciso investir no trabalho coletivo, assumindo a relação dialógica como constitutiva do ato de conhecer. Nos tempos e espaços de formação é necessário que a multiplicidade de pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados e transformados, ou não.

Pensar assim o coletivo é privilegiar um momento rico e único, evitando a repetição de tarefas apenas para se cumprirem cargas horárias e planejamentos copiados de um ano para o outro, trazendo um "momento/tempo" do trabalho pedagógico em que o professor reflita e questione sua prática com seus colegas, "momento/tempo" no qual a direção, em seu papel de gestor, procure rever processos e posturas.

Para uma escola de educação em tempo integral, este coletivo é tão importante quanto nas escolas que estão no regime de tempo parcial. O tempo coletivo possibilita o encontro da comunidade escolar, encontro este que deve ser bem aproveitado, enriquecendo-a de conhecimentos e saberes, construindo/reconstruindo práticas até então não pensadas, refletidas, dado o constante automatismo.

4.2.2 Criação e continuidade do Grupo de pesquisa *Tempos na Escola*

[...] O grupo de estudos "*Tempos na escola*" foi fundamental para a estabilidade e harmonia que as escolas têm adquirido atualmente [...] (Entrevistada 4).

O projeto de pesquisa *Tempos na escola*, como já destacamos em capítulo anterior, é composto de um grupo coordenador, constituído por uma professora da UFJF, mestrandas e doutorandas desta mesma instituição; profissionais da SE/JF e profissionais das escolas que implantaram a educação em tempo integral.

Este intercâmbio entre a universidade e a escola é visto de forma positiva como destacado anteriormente por uma das respondentes e também citado no documento⁵⁶. Esta aproximação entre as instituições de ensino superior e escolas permite que a universidade se aproprie da realidade cotidiana e possa repensar seu ensino e a sua pesquisa (FREIRE, 2006):

⁵⁶ Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral (JUIZ DE FORA, 2008).

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (p.81).

É importante destacar que, paralelamente a esse grupo mais amplo, em cada uma das escolas de educação em tempo integral há profissionais que se reúnem, periodicamente, a fim de discutirem as questões que são debatidas no grupo coordenador, pensando nas especificidades dessas instituições, em particular.

Vale ressaltar que algumas escolas, antes mesmo da criação do grupo “Tempos na escola”, já desenvolviam uma formação em contexto. No entanto, a partir da criação deste grupo, as discussões só vieram a acrescentar, para todos os profissionais das escolas, como podemos perceber no relato da respondente 2:

[...] Na escola que atuo já existia um grupo de formação em contexto que surgiu da necessidade do próprio grupo. Quando fui convidada a integrar o grupo Tempos na escola com certeza houve uma troca que só veio a acrescentar. Pude contribuir com minha prática, levantar alguns questionamentos e trazer para a escola novas reflexões teóricas [...].

Este compromisso com a formação permanente dos profissionais foi destacado também como bastante significativo pela respondente 5, no sentido de uma busca de educação de qualidade, como relatado abaixo:

[...] Na escola onde atuo percebo um forte interesse da coordenação pedagógica para que haja uma transposição didática entre a teoria trabalhada pelo grupo da universidade e as práticas educacionais, mas é difícil afirmar que a melhoria se deu devido a essa parceria. Acredito que o esforço do próprio corpo docente, que é muito capacitado e a própria formação em contexto é que foram fatores determinantes para a busca de uma educação integral de qualidade [...].

Por outro lado, a partir do depoimento da respondente 4, podemos inferir que o grupo “Tempos na escola” tem contribuído no processo de consolidação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, e o quanto se faz necessário para as escolas uma formação em contexto, subsidiando os profissionais que

atuam nas escolas, como podemos constatar por meio do relato abaixo, referente ao depoimento da respondente 4:

[...] O grupo de estudos “Tempos na escola” foi fundamental para a estabilidade e harmonia que as escolas têm adquirido atualmente. Faço parte de uma escola que se recusou iniciar o processo de formação em contexto no grupo e percebo o quanto os profissionais deixaram de caminhar, devido à falta de aprofundamento teórico, à falta de troca de experiências com os membros das outras escolas, à falta de conhecimento para fazer melhor frente a uma modalidade de educação desconhecida até o momento [...].

Percebemos que muitos dos desafios são superados com a formação em contexto, como destaca a entrevistada 4, ao mencionar o grupo de pesquisa Tempos na Escola como um avanço no processo de implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral :

[...] Os avanços são advindos do grupo “Tempos na escola”, uma vez que os profissionais destas instituições passaram a fazer parte da formação em contexto, lendo e discutindo questões referentes à educação em tempo integral: currículo, formação de professores, tempo e espaço. Atualmente, os professores das escolas demonstram mais tranquilidade no processo de implementação da Educação em Tempo Integral. Aqueles conflitos iniciais que surgiram no momento da implantação da proposta, hoje já se encontram superados [...]. (grifos nossos).

Mas, perguntamos, o que significa *formação em contexto*?

Freire (2006) aponta que a escola precisa desenvolver um trabalho significativo e relevante na formação do educando e, para que isto ocorra de forma realmente significativa, é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores, no sentido de reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça verdadeiramente.

Nóvoa (1997), no livro intitulado *Os Professores e a sua Formação*, nos traz uma reflexão importante em torno da formação de professores, destacando que ela tem um papel primordial na profissionalização docente, estimulando a emergência de uma nova cultura organizacional na escola. Segundo ele, essa formação:

[...] Deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional (p. 25).

Neste sentido, a reflexão dos profissionais possibilita entender a forma com que abordam as situações de suas práticas. É o que percebemos através dos instrumentos que utilizamos, e também pelo fato de termos participado das reuniões semanais do grupo de pesquisa. Nesses encontros, verificamos o envolvimento dos professores (as) no desenvolvimento do currículo, estudando e buscando consolidar as propostas em cada instituição.

Nóvoa (1997) aponta ainda que é necessário investir na *práxis* como processo de produção do saber ligado à experiência e a identidade dos professores. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação do saber e do conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal:

Devolver a experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do percurso da vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (p.25).

Nesta perspectiva de interação dos saberes e troca de experiências é que se consolidam os espaços de formação coletiva. Desta forma, o diálogo torna-se fundamental para consolidar saberes da prática docente, desenvolvendo uma nova cultura profissional nos educadores.

Para Oliveira-Formosinho (1998), é preciso fazermos algumas reflexões sobre as atuais tendências que interligam o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, para melhoria e inovação da escola. Nas suas palavras:

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um **processo em contexto**. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se

preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metecognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (p. 6).

Isso significa que o desenvolvimento profissional não deve ser apenas centrado nos docentes, mas também deve se dar a partir deles. Precisa ser um processo centrado, ocorrendo diante das necessidades dos contextos da ação docente – os alunos, as famílias, as comunidades.

É nesse sentido que Universidade Federal de Juiz de Fora, Secretaria de Educação/PJF e escolas que implantaram a educação em tempo integral buscam a formação em contexto, refletindo sobre mudanças nas concepções relativas ao tempo, ao espaço e ao currículo das instituições públicas de ensino, na atualidade.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apresentam o conceito de formação centrada na escola, com significados diferentes e abrangentes, descrevendo cinco vertentes que o explicam.

A primeira vertente frisa o espaço da formação, ou seja, centra-se na dimensão física, na formação determinada no espaço da escola e não na Universidade, no terreno e na instituição de formação. De acordo com esses autores (2002, p. 8), “Assim, o próprio local de trabalho é a ocasião e o veículo de aplicação da formação. Daí a designação muito usada de *formação no contexto de trabalho*”.

A segunda vertente encontra-se inserida na dimensão organizacional. Assim, é a instituição escolar enquanto unidade organizacional que define a formação contínua que é necessária em cada momento, para quem e de que forma, através dos seus órgãos, e a partir da autonomia que possui. Desta forma, é uma formação centrada na iniciativa da unidade organizacional da escola.

Já a terceira vertente leva em conta uma formação centrada no professor, sendo ele considerado sujeito da sua própria formação, mas não visto individualmente, e sim ligado ao coletivo da escola. Assim, as necessidades do grupo de docentes que constituem o espaço escolar são levadas em

consideração. Evidencia-se a dimensão psicossocial dos processos de formação.

Na quarta vertente, a formação está localizada nas práticas dos professores, conduzindo para a melhoria e modificação dessas mesmas práticas. É destacado o saber dos educadores, pois sem mudança das práticas, a formação contínua não tem impacto junto aos discentes.

A quinta vertente recorre para a auto-organização dos professores em promover a sua própria formação. Assim, essa idéia levou à criação dos centros de professores. Ressalta-se nessa vertente a dimensão político-cívica e/ou político-corporativa.

Acreditamos que estas vertentes são muito importantes, e nos possibilitam inferir que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir deles, levando em consideração as necessidades daqueles a quem os mesmos servem: as crianças, as famílias, a comunidade. Também o desenvolvimento profissional não pode ser determinado somente na sala de atividades ou da escola, mas precisa ser visto como um desenvolvimento aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002).

Nesse sentido, é extremamente importante o intercâmbio da escola com outras instituições de formação, como vem ocorrendo no processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. O diálogo das escolas de educação em tempo integral com os integrantes da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Secretaria de Educação tem sido fundamental neste processo de implantação do Programa.

Em nosso estudo verificamos que, a partir do fortalecimento das relações entre a comunidade acadêmica e a comunidade escolar é que se constituiu o grupo de pesquisa *Tempos na escola*. Esse grupo, juntamente com todos os seus participantes, se propõem a (re)conhecer e (re)pensar a organização dos espaçostempos das/nas escolas de educação em tempo integral no município de Juiz de Fora, levando em consideração a diversidade de cada comunidade escolar, como vimos no item anterior, ou seja, construindo ao mesmo tempo a sua autonomia enquanto grupo e a autonomia das escolas a que pertence cada participante.

Em termos de sua estruturação, o grupo *Tempos na escola*, desde agosto/2006, se reúne todas as quintas-feiras, no horário de 14h às 16h, contando com a participação de estudantes e professora da UFJF, profissionais da Secretaria de Educação e das escolas de educação em tempo integral. A cada encontro, busca-se discutir questões do cotidiano das escolas, refletindo e dialogando com os teóricos que são estudados no grupo.

Portanto, na dinâmica da construção do Programa, podemos pensar que tanto o grupo, base destas reflexões nesta seção, quanto às escolas onde ele está sendo implantado, estão se constituindo como espaçotempos de convivência e de reflexões, além de fomentarem momentos de flexibilidade que somente o conviver na diversidade proporciona.

Nesse contexto, percebemos que pensar e implementar um programa de educação em tempo integral em Juiz de Fora tem provocado transformações significativas em todas as pessoas envolvidas, ficando aqui a certeza de que o tempo é inacabado e aberto, porque, como diz Freire, "O mundo não é. O mundo está sendo" (FREIRE, 2007, p. 76).

Resgatando a idéia de formação em contexto, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, juntamente com a Universidade Federal de Juiz de Fora e escolas que implantaram a educação em tempo integral reuniram-se para a elaboração do documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, num processo que obedece aos princípios de uma gestão participativa, onde todos são participantes e co-responsáveis deste processo:

[...] pesquisadores, representantes das escolas e da SE debruçaram-se sobre temas como legislação, financiamento, concepções teóricas no intuito de que as escolas tivessem nesse documento, subsídios para a elaboração de suas propostas pedagógicas (JUIZ DE FORA, 2008, p. 5).

Como podemos perceber no trecho destacado acima, a implantação de um Programa como o das Escolas de Educação em Tempo Integral não pode prescindir de profissionais comprometidos com esta proposta. Nesse sentido, há necessidade de se oferecer condições para que os professores tenham uma formação permanente, em serviço, a fim de que adquiram conhecimentos necessários para uma atuação democrática, crítica e reflexiva nesse espaço-

tempo ampliado de educação. E, acreditamos, o grupo *Tempos na escola* é um desses momentos privilegiados de formação.

No sentido desta perspectiva, não podemos deixar de ressaltar a fala da professora, doutora da UFJF e coordenadora do grupo de pesquisa *Tempos na escola* sobre seu posicionamento em relação ao trabalho coletivo nas escolas de educação em tempo integral. Esse depoimento, extraído do texto intitulado “O coletivo na escola: por uma ética da compreensão”, apresentado no II Encontro das Escolas de Educação em Tempo Integral, de certa forma sintetiza as reflexões que vimos elaborando, ao longo deste item:

Pensamos no coletivo como um meio de praticar a educação integral, tornar nossa vida escolar mais humana. Para tal, podemos tornar os diferentes momentos escolares ricos e relevantes, no qual ocorram desconstruções e construções de saberes. Almejamos construir espaçotempos de trabalho pedagógico nos quais educadores/educadoras, alunos/alunas e comunidade se coloquem na condição de questionar suas práticas, vivenciando uma ética da compreensão (MARQUES, 2008a, n. p.).

Desta forma, podemos inferir que, no processo de construção, troca e tessitura de conhecimentos, é fundamental a articulação da teoria com a prática, a fim de compreendermos a complexidade da realidade em que estamos inseridos. Segundo Sampaio (2008):

A articulação práticateoriaprática é um processo vivido dialética e dialogicamente, em seus aspectos de objetividade e subjetividade, pela construção de sua unidade, sempre provisória. O conhecimento se constrói coletivamente pela interação-interlocução com o(s) outro(s), em um processo de diferentes leituras do real (entendido como realidade(s) em movimento e em constante mudança) [...] (p. 235).

Já Alves (2002) destaca esse movimento de prática/teoria/prática como constituído por vários modos de fazer/pensar, nos quais se entrelaçam agir, dizer, criar e lembrar. Levando em consideração essa reflexão, acreditamos que devemos entender de forma diferente as atividades apresentadas no cotidiano de cada realidade escolar. Isso exige que sejamos capazes de mergulhar por inteiro em uma dada realidade. Ainda segundo Alves (2002, p. 27), “Ao lidar com o

cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”.

Na perspectiva apontada pelo trabalho desenvolvido no Programa em questão, podemos dizer que a história das escolas de educação em tempo integral em Juiz de Fora vem sendo tecida em um processo de formação no coletivo e de forma diferenciada no cotidiano de cada uma das escolas que tiveram essa implantação, pois cada sujeito é singular, age com diferentes olhares, pensares e saberes, ou, como nos diz Azevedo (2002, p. 55), “Sempre há um outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo”.

A partir das reflexões que realizamos neste capítulo, restam-nos algumas questões a serem parcialmente respondidas: Após a análise de documentos legais e das respostas, pelos professores, a questionários abertos sobre a implantação do Programa Educação em Tempo Integral, a que *conclusões* chegamos? O Programa implantado, no município de Juiz de Fora, apresenta quais características? É um Programa cuja natureza aponta para um projeto de educação integral e(m) tempo integral? É um Programa cuja gestão ouve e discute, sem imposições de ordem administrativa e burocrática?

5 CONSIDERAÇÕES

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. **Não sou esperançoso**, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 1996, p. 64, grifos do autor).

Apropriamo-nos das palavras de Paulo Freire para retomar, nestas páginas finais, não só as razões que nos motivaram a enveredar pelo caminho da pesquisa no propósito de compreender o processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora, mas também para reforçar a perspectiva de que este caminho não termina aqui, pois sabemos, como nos diz Freire no trecho supracitado, que o inacabamento é a principal característica humana e, por contigüidade, das próprias ações humanas – no caso específico – do estudo que realizamos.

Nestas considerações, recordamos que nosso objetivo foi o de discutir o processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora, no sentido de pensar sobre a implementação desta política pública municipal. Assim, tendo em vista esse objetivo, procuramos vencer cada etapa proposta.

No primeiro capítulo, registramos nosso envolvimento e interesse pelo tema do estudo - aquele processo de implantação da educação em tempo integral no município em que nascemos, residimos e no qual desenvolvemos nossas atividades profissionais, totalmente relacionadas à educação - Juiz de Fora/Minas Gerais.

Já no segundo capítulo, fizemos uma revisão bibliográfica sobre esse tema, e destacamos algumas experiências de educação em tempo ampliado no Brasil.

No terceiro capítulo, descrevemos como se deu o processo de implantação da educação em tempo integral, incluindo esse processo nas unidades escolares do município de Juiz de Fora, e no quarto capítulo nos propusemos a analisar os cinco questionários aplicados, entrelaçando a bibliografia discutida e a análise de conteúdo dos documentos legais existentes, no município, sobre a implantação daquele Programa.

Ao longo do nosso trabalho, fomos discutindo e construindo um diálogo bastante significativo com os autores estudados trançando, com isto, as teias que teceram o processo de implantação do Programa das Escolas de Educação em Tempo Integral no município supracitado.

Nesta pesquisa, algumas das análises realizadas foram significativas para a compreensão dessas considerações. Em relação à política de implementação das escolas de educação em tempo integral, vale ressaltar que a SE/JF reconhece a autonomia das escolas e enfatiza a importância da formação continuada dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino.

Pudemos verificar, a partir da coleta dos dados, como também das análises e interpretações dela derivadas, que o processo de implantação das escolas no município pesquisado, como já mencionado anteriormente tanto nos documentos oficiais, como nos questionários respondidos, está acontecendo de forma gradual, respeitando a autonomia, as especificidades de cada instituição e sendo construído coletivamente, como vem sendo enfatizado desde a construção do PDME/2006/2015.

Observamos que o processo de implantação do programa, em Juiz de Fora, surgiu a partir do interesse da sociedade civil, que demandou essa necessidade ao poder público. Este fato pode ser constatado na fala da respondente 3, quando ressalta a influência do PMDE no processo supracitado:

Temos a compreensão de que os objetivos e metas integrantes dos documentos foram discutidos e construídos coletivamente, representando, portanto, as vontades e necessidades dos cidadãos das organizações da sociedade civil. Podemos dizer, então, que o Plano Decenal veio reafirmar a necessidade e dar sustentação à implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora [...].

É importante frisar que a intenção do município de passar a oferecer educação em tempo integral no ensino fundamental não deixa de lado sua responsabilidade para com outros níveis de ensino. Em outras palavras, o Plano destaca também essa intenção no item referente à educação infantil, como podemos verificar abaixo:

3. Ampliar e assegurar o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em tempo integral, em 20% a cada ano, a partir de 2006.

5. Adotar, progressivamente, o atendimento, em tempo integral, às crianças de 0 a 5 anos, em até 10 anos” (Juiz de Fora, 2005, p.19).

Desta forma, podemos inferir que o Plano Decenal Municipal de Educação traz a consciência da importância da educação em tempo integral para todas as etapas, níveis e modalidades de ensino no município, o que podemos confirmar quando esse documento legal afirma que é preciso:

[...] Elevar a educação ao status de prioridade nacional, estadual e municipal e urgência social, a partir de 2006, ampliando a dotação orçamentária em todos os níveis e da garantia da política de Estado, independente da política de governo, para implantação e acompanhamento do Plano Decenal Municipal de Educação, em 100% das escolas, a partir de 2006 ((JUIZ DE FORA, 2007a, p.12).

O cruzamento dos dados da pesquisa com as propostas estabelecidas no Plano Decenal vem confirmar a importância de pesquisas como esta sobre políticas públicas educacionais, partindo do estudo e da indagação sobre a realidade existente, para que novas medidas possam ser definidas, com a finalidade de melhorar a qualidade do atendimento e adequar, no caso, as instituições de educação em tempo integral à legislação vigente. Atendem-se, assim, as suas reais necessidades e possibilidades de adequação à legislação, sem prejudicar a qualidade do atendimento prestado.

Nesta linha de raciocínio, apresentamos a fala de uma das respondentes do nosso corpus de análise, quando compreende o processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora de forma positiva e também para atender a legislação (LDB 9394/96):

[...] Vejo o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral de forma positiva, pois sua implantação veio atender a uma exigência legal LDB [respondente 2].

Essa declaração demonstra que a implantação do Programa, além de atender uma demanda da sociedade civil, veio ao encontro do atendimento às determinações legais. Nesse sentido, cabe destacar ainda um trecho do documento as *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*:

Conjugando os marcos legais e de financiamento que orientam a implantação das escolas de educação em tempo integral com as metas do Plano de Governo da Administração 2005/2008, a prefeitura de Juiz de Fora, através da Secretaria de Educação, juntamente com a UFJF e todos(as) os (as)atores que compõem o espaço escolar, vem buscando desenvolver, junto às escolas que estão implantando a educação em tempo integral, mudanças na rede física, na organização dos horários e do currículo, no atendimento da alimentação escolar e no processo de encaminhamento dos (as) profissionais (JUIZ DE FORA, 2008, p. 17, grifo nosso).

Neste trecho destacado, podemos inferir que as escolas de educação em tempo integral têm experienciado uma construção coletiva do Programa, buscando soluções para os seus possíveis entraves. Desta forma, a autonomia das escolas vem sendo respeitada, como nos mostra outro trecho do documento citado anteriormente - *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*:

Nesta dinâmica de construção coletiva das diretrizes, pode-se concluir que a escola de educação em tempo integral deverá se constituir em um espaço-tempo de convivência com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade (JUIZ DE FORA, 2008, p.13).

A partir do trecho que destacamos, podemos inferir também que a consolidação de uma nova estrutura de tempos e espaços educativos passa, sem dúvida, também, pelo desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, procurando alternativas de ação para vencer os desafios e enfrentar o dia-a-dia do trabalho docente, em busca de um ensino de qualidade, é que se pensou

numa formação continuada através do grupo de pesquisa *Tempos na escola* e também em cada unidade escolar que teve seu tempo escolar ampliado.

O desafio desses profissionais que atuam, concomitantemente, nas escolas de tempo integral e no grupo de pesquisa tornou-se, então, o repensar as suas práticas educativas, por meio de estudos sobre as possíveis concepções de educação em tempo integral. Tais estudos os ajudam a rever as práticas construídas em suas escolas, pois a qualidade na educação, pressupomos, passa pela formação dos professores, mas, sobretudo, pelo desejo de um trabalho comprometido, em que teoria e prática estejam imbricadas. Assim, corroboramos com Freire (1996) quando afirma que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24).

Tais considerações nos levam a perceber o quanto se faz necessário uma formação continuada para que todos possam caminhar, com aprofundamento teórico e troca de experiências, no sentido da superação de seus problemas cotidianos nas escolas.

Dentro dessa perspectiva, merecem destaque alguns depoimentos coletados sobre a importância do grupo de pesquisa *Tempos na escola* enquanto um grupo que vêm contribuindo para a formação continuada dos profissionais que estão atuando nas escolas de educação em tempo integral. Selecionamos a fala da respondente 5, quando destaca o grupo como fundamental para todos os envolvidos neste processo:

[...] Fundamental, uma vez que foi a partir do grupo de estudos que os próprios membros da SE/JF passaram a estudar e refletir sobre as questões pertinentes à Educação em Tempo Integral. O que podemos afirmar também em relação aos profissionais das escolas que participam do grupo. Percebemos o entendimento da proposta por parte destes, aprofundamento teórico e notamos que as pessoas passaram a compreender essa modalidade de ensino e a pensá-la de uma forma própria, com várias características diferentes da educação em tempo parcial [...].

É digno de nota ressaltar, nessa fala, que os “próprios membros da SE/JF passaram a estudar e a refletir sobre questões pertinentes à Educação em Tempo Integral”, ou seja, que os próprios implementadores da proposta, oriundos da Secretaria Municipal, também se juntaram aos profissionais das escolas

implantadas e aos pesquisadores da Universidade no sentido de, enquanto grupo, consolidar uma proposta mais adequada à realidade do município e aos desejos daqueles que a estavam construindo.

Confirmando esta posição, retornamos ao documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, quando este destaca a importância do intercâmbio entre instituições, a fim de se pensar e discutir as questões que envolvem a implantação do referido programa, respeitando as características de cada realidade escolar:

Concomitantemente ao grupo coordenador, estabelecemos grupos em cada uma das unidades das escolas de educação em tempo integral, sendo as suas discussões compartilhadas com membros do grupo coordenador. Estes grupos reúnem-se periodicamente nas escolas, a fim de discutir questões e concepções que envolvem o desenvolvimento da educação em tempo integral no município (JUIZ DE FORA, 2008, p. 13).

Percebemos através de dados coletados, que estes momentos de estudos e reflexões sobre as práticas e ações pedagógicas podem provocar mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuir para a formação continuada dos profissionais como declarou, em seu depoimento, a respondente 5:

[...] A escola em que atuo só começou a participar das reuniões na universidade com frequência em 2008. Eu participei apenas das reuniões semanais do primeiro semestre (2008) e neste período construímos coletivamente as Diretrizes para as Escolas de Tempo Integral. Foram momentos muito enriquecedores para a minha formação acadêmica. Particularmente revi minhas concepções de tempo escolar e ampliei meus conhecimentos sobre a origem e experiências de escolas de tempo integral no Brasil; assim como minha concepção de infância e juventude. Foi gratificante contribuir para pensar estas concepções para uma rede de ensino [...].

Portanto, é extremamente importante a interação da escola com outras instituições de formação, como está ocorrendo no Programa que estamos estudando - o diálogo das escolas de educação em tempo integral com a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação.

Hargreaves e Fullan, citados por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que:

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta de fora por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor muito do contexto em que lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. [...] (p. 11-12).

Nesta perspectiva, podemos inferir que o desenvolvimento profissional ocorre no processo coletivo, despertando o interesse e a reflexão crítica, conforme o contexto apresentado. Assim, os resultados desta pesquisa facultaram-nos, ainda, a identificação de que a formação esteve presente em todas as respostas das professoras que participaram de nosso estudo, compondo nosso corpus de análise. Essa categoria – *formação* - apareceu como muito importante para o desenvolvimento da prática docente, o que demonstra uma preocupação a merecer registro. Nas palavras de Freire (1996) é por isso que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 44).

Também Nóvoa (1997) reitera a importância de se articular uma transformação das práticas docentes concomitantemente com a organização escolar. Assim, é preciso também, modificar os contextos que influenciam espaço e tempos escolares. Segundo ele:

[...] A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] (p. 26).

Desta forma, é necessário e imprescindível garantir, no cotidiano das escolas, que o docente possa ir se desenvolvendo e aperfeiçoando-se no exercício da docência. E, para isso, é preciso explorar a relação eu/outro – constitutiva do processo de conhecer e viver.

Ampliando essa reflexão acreditamos, a partir da análise do Programa em estudo, que a ação pedagógica vivenciada, cotidianamente, precisa garantir que

os alunos, na escola e, principalmente na escola de tempo integral, tenham uma formação integral, como afirmou a respondente 3 do nosso corpus de análise:

[...] Consideramos ser o principal avanço a preocupação em oferecer uma escola de educação em tempo integral que pense na formação integral dos alunos. Não podemos pensar na ampliação do tempo para apenas prolongar tempo das atividades, oferecer oficinas ou utilizar horários para as aulas de reforço e realização de tarefas de casa. Nossa proposta é que nosso aluno tenha possibilidade de ampliar os seus conhecimentos através de um currículo que atenda a TODOS, respeitando suas culturas e identidades, integrando o formal e o não-formal [...].

Dessa forma, em conformidade com o que já afirmamos, podemos inferir que o processo de formação dos profissionais das escolas de educação em tempo integral, em Juiz de Fora, é fruto de um processo dialógico e político, no qual a escola busca compreender seu papel de possibilitar a transformação social.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que a mera ampliação da jornada escolar não estabelece, em essência, essa possibilidade transformadora. É preciso que, a par dessa ampliação, haja comprometimento com uma formação mais completa, incrustada - prioritariamente – no Projeto Pedagógico das escolas.

Esse fato foi identificado através da análise de conteúdo que fizemos quando analisamos os dados das escolas, por meio de seus Regimentos e Projetos Pedagógicos. Elas têm buscado integrar o currículo do Núcleo Comum com as demais atividades da parte diversificada, intercalando-as, durante as nove horas diárias em que os alunos permanecem na escola. Este processo foi ressaltado também pela respondente 1, como avanço no processo de implantação das escolas de educação em tempo integral:

[...] Possibilidades dos professores trabalharem com o aluno um tempo cronológico maior que o tempo normalmente das escolas privilegiando assim seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos e artísticos, não ficando preso somente nos conteúdos que são cobrados [...].

Nesta perspectiva, Coelho (1997) afirma que, ao considerar um tempo escolar ampliado, o tempo curricular precisa estar igualmente ampliado, o que sem dúvida envolve outras questões, “a relação educador-aluno-comunidade,

formação docente, construção e socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral e utilização de outras linguagens” (p.5).

Todavia, de acordo com a análise dos documentos referentes à implantação da educação em tempo integral, estes consideram que, para se pensar em uma escola de tempo integral, é preciso um redimensionamento das práticas pedagógicas, como destacamos nesta citação do documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*:

O tempo integral aponta para a complementação de oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar, caracterizando uma educação integral em tempo integral. Para as atividades se constituírem numa qualidade emancipadora, é necessário que a ampliação da permanência dos (as) alunos (as) na escola aconteça de forma construtiva, devendo a escola organizar seu horário de modo a propiciar encontros entre os (as) educadores (as), não só de planejamento integrado, mas de reflexão crítica (2008, p. 21).

Nesse sentido percebemos, através das análises dos documentos de cada escola que implantou a educação em tempo integral em Juiz de Fora, que houve um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, a fim de se construir, em cada instituição, espaçostempos de respeito à autonomia, às especificidades e à diversidade que permeiam as relações sociais.

Apesar das escolas não disporem de um espaço físico adequado para o atendimento em tempo integral⁵⁷, elas realizaram um movimento intenso, no sentido de se pensar uma nova proposta pedagógica para esta nova concepção de ensino.

A E. M. Bom Pastor, por exemplo, buscou adequar as aulas aos espaços existentes, procurando a diversificação curricular e valendo-se da integração das atividades diversificadas e da ampliação do tempo escolar.

A E. M. Maria José Villela buscou a expansão de seu espaço físico para além de seus muros escolares, estabelecendo parcerias com instituições vizinhas, objetivando criar novas possibilidades para o desenvolvimento de suas atividades, no dia-a-dia.

⁵⁷ Com exceção da E. M. Dom Justino José de Sant'Anna, que teve seu espaço construído para funcionar em tempo integral.

Na E. M. Professor Nilo Ayupe, a ampliação dos espaços foi concebida através das vivências dos próprios alunos desta escola. Foram criados os projetos “Contação de História⁵⁸” e “Cinema na escola”, possibilitando-lhes novas aprendizagens significativas.

Já na E. M. Dom Justino José de Sant’Anna, foi criado um espaço-tempo de formação em contexto, semanalmente, com o objetivo de reelaboração da proposta curricular, respeitando os princípios da autonomia, participação e flexibilidade neste processo de implantação de uma nova concepção de ensino.

Durante o estudo, percebemos também alguns entraves enfrentados pelas escolas pesquisadas como, por exemplo, a dificuldade em se organizarem momentos de estudo e planejamento que contemplem todo o coletivo da escola.

É importante destacar o quanto é importante para a prática pedagógica se pensar em momentos de formação em contexto, como vem acontecendo na escola supracitada, a fim de criar subsídios que leve os profissionais a relacionar a teoria com a prática.

Vale frisar que o grupo de pesquisa *Tempos na escola* tem buscado subsídios teóricos para as escolas neste processo de implantação da proposta de Educação em Tempo Integral nos encontros semanais, quando todos os participantes se comprometem com as discussões no Grupo e se propõem a levar as questões discutidas para o seu coletivo, uma vez que, por conta do horário, nem todos têm o privilégio de participar dessas reuniões.

Acreditamos, como a respondente 5 do nosso corpus de análise, que o esforço e empenho do coletivo de cada escola com a formação em contexto é fator determinante na busca de uma educação de qualidade.

Retomando as questões que apresentamos ao longo desta investigação, quando indagamos sobre como as escolas estão se organizando, pensamos ser importante, neste momento, frisarmos o quanto se faz necessário o compromisso das escolas com a formação de todo o seu coletivo para que estes não se sintam sozinhos no processo de construção do saber e diante do desafio da implementação de uma nova proposta de trabalho. Tal ponderação encontra eco no depoimento da respondente 5 :

⁵⁸ Este projeto teve como objetivo unir todos os alunos da escola para momentos coletivos de entretenimento. Assim, os professores fazem um rodízio semanal para este momento de contação de história.

Conforme já disse, na Escola X somente eu e outra professora fazemos parte do grupo de estudos e, comumente, notamos a falta de aprofundamento teórico dos outros membros da escola, uma vez que têm atuado sem levar em conta as especificidades da educação em tempo integral, ou seja, têm conduzido as propostas pedagógicas da escola como se estivéssemos em uma escola de tempo parcial. Dessa forma, na Escola X percebe-se a ampliação do tempo quantitativo, com várias atividades diversificadas, mas não se nota esse tempo sendo pensado qualitativamente, a fim de que possamos fazer uma educação de fato integral.

Em relação à organização das atividades no espaço escolar, ponto que destacamos anteriormente, este poderia ser discutido com o coletivo da escola, como aponta outro trecho do documento *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral*, quando se refere ao currículo como instrumento básico da organização do trabalho na escola:

As disciplinas do Núcleo Comum da Educação Básica deverão estar inter relacionadas com as demais atividades curriculares e organizadas de acordo com as áreas de conhecimento. Na organização do espaço-tempo escolar, deverá ser levada em consideração a inter-relação entre as disciplinas do Núcleo Comum da Educação Básica, as demais atividades curriculares, as atividades de alimentação, higiene e o tempo livre (2008, p.28).

Nesta perspectiva, entendemos que as atividades curriculares desenvolvidas na escola de educação em tempo integral deverão ser discutidas num processo coletivo, em que todos são participantes e responsáveis, envolvendo-os no espaço em que a escola está inserida. Sendo assim, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, discutido, refletindo e repensando suas práticas educativas.

Consideramos importante destacar, ainda, algumas considerações feitas pelas respondentes do nosso corpus de análise quanto às práticas educativas desenvolvidas nas escolas que implantaram a educação em tempo integral, e que merecem destaque, como a fala da respondente 5:

Preocupo-me com a organização das rotinas escolares, porque o que é potencial de melhorias pode ser um desastre. Em relação à ampliação do tempo escolar é preciso levar em consideração que os alunos não devem ser sobrecarregados de atividades diárias a ponto de saírem tão cansados da escola, que fiquem indispostos para manter uma convivência familiar e social fora dela. Ou ainda,

que a falta de recursos e profissionais diversificados façam com que os alunos criem “raízes nas carteiras escolares” e que se sintam desmotivadas para novas aprendizagens.

Diante destas colocações, podemos inferir que para a implementação desta política, as escolas precisam passar por um processo intenso de construção e reconstrução das práticas pedagógicas que desenvolvem. Nesse sentido, o cotidiano escolar precisa ser redimensionado para dar corpo ao Programa das Escolas de Educação em Tempo Integral em Juiz de Fora.

O conjunto dos resultados obtidos na nossa investigação permite-nos, ainda, colocar mais uma preocupação que se prende, direta ou indiretamente, ao processo de implantação da educação em tempo integral, também destacado pela respondente 5:

[...] Uma última preocupação é a dificuldade de entrosamento entre os profissionais que atuam nas disciplinas do currículo do tronco comum e das atividades diversificadas. Na escola que atuo percebo o qual rico são estes momentos de integração, mas o quanto é desafiante esta proposta educacional que rompe com a cultura curricular fragmentada.

Podemos dizer que essa preocupação desta respondente nos leva a refletir o quanto é desafiante, neste processo, romper com algumas concepções mais tradicionais de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque, colocado também por uma das respondentes, e que precisa ser pensado, é a rotatividade de profissionais que acontece todo ano nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora/MG, o que causa instabilidade no coletivo de cada unidade escolar.

Por fim constatamos, através das múltiplas vozes ouvidas, que ficou sinalizado que o processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora está centrado na participação coletiva, respeito à autonomia e especificidades das escolas estão sendo respeitadas.

O estudo ainda nos permite afirmar que as análises qualitativas e quantitativas nos remetem a interpretação de outros aspectos não contemplados neste estudo. Contudo, deixamos em aberto outras possibilidades de reflexões e inflexões sobre os dados evidenciados.

Se levarmos em consideração que a comunidade escolar é a própria sociedade e vice-versa, há muitos questionamentos a serem feitos no campo

educacional e curricular. Tais polêmicas não fecham a discussão, mas são pretextos para futuros estudos.

Finalizando, consideramos importante dizer que as políticas públicas refletem e retratam as mudanças na sociedade e suas expectativas em relação à educação. Nesse contexto, espera-se que todos os atores que estão envolvidos no processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora sejam responsáveis por sua execução. Não qualquer tipo de execução, mas aquela apontada por Freire (1995), capaz de criar uma escola viva e apaixonante.

Assim, terminamos esse trabalho trazendo as palavras desse educador e acreditando que, enquanto educadores e pesquisadores, temos muito a oferecer na criação dessa escola:

[...] que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (1995, p.26).

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA do trabalho pedagógico. 2002. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/principal_historico.htm>. Acesso em: 28 out. 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre **redes** de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

ARAÚJO, Thays Rosalin. **Que Tempo Temos?** Estudo sobre a organização do Trabalho Docente e o Tempo Escolar. 2008.138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>>. Acesso em: 08 fev. 2008a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11129.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2008b.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996,

10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Fundeb. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/fundeb.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2008c.

BUARQUE, Cristovam. **A Revolução nas prioridades**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A Educação integral na obra de Anísio Teixeira**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2007a.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2007b.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2007b.

_____. Escola Pública de horário integral. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

_____. **Escola pública de horário integral**: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp?f_id_artigo=145>. Acesso em: 20 abr. 2007a.

_____; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos**. Manaus: Editora da Universidade de Amazonas, 1996.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

JUIZ DE FORA. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007a.

_____. Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2006/2009 – Ação e Resultado. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007b.

_____. Lei nº 11.669 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos dos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1998.

LINHAS Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 3, n. 3, p. 9-31, out. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana Pacheco. O coletivo na escola: por uma ética da compreensão. In: ENCONTRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM

TEMPO INTEGRAL, 2., 2008, Juiz de Fora. **Anais Eletrônicos...** Juiz de Fora: UFJF/SE-PJF, 2008a.

_____ et al. O projeto tempos na escola. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2008, UFJF. **Anais Eletrônicos...** Juiz de Fora: UFJF/ProPesq, 2008b.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio, Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre sala e o mundo. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002. Cap. 2, p. 41-88.

_____; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002. Cap. 1, p. 1-40.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da Concepção de Educação Integral dos CIEPs: Para além das Caricaturas Ideológicas**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Bom Pastor. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Dom Justino José de Sant'anna. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico Da Escola Municipal Helyon de Oliveira - CAIC. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Maria José Villela. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães - CAIC. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe. Juiz de Fora, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Rocha Pombo - CAIC. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Bom Pastor. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Dom Justino José De Sant'anna. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Helyon de Oliveira - CAiC. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Maria José Villela. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães - CAIC. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe. Juiz de Fora, 2008.

REGIMENTO Escolar da Escola Municipal Rocha Pombo - CAIC. Juiz de Fora, 2008.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 182-196.

_____. **Alfabetização e formação de professores**: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letrinhas ali... Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1999a.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2. ed., 1999b.

TRIVINÓS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÑAO-FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lei nº 11.669 – de 22 de setembro de 2008

Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral em consonância com o disposto no artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87 da Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A câmara de vereadores aprova e o prefeito sanciona

Artigo 1º - Fica criado o Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Juiz de Fora, educando-os para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida.

Artigo 2º - A Escola de Educação em Tempo Integral tem como objetivos:

1. promover a permanência do educando na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.
2. proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
3. incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania;
4. adequar as atividades educacionais à realidade de cada região.
5. proporcionar ao educando uma experiência educativa que possibilite um desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivo, motor, social, emocional e cultural.

6. reforçar a escola como um espaço de socialização, onde o aluno possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;
7. proporcionar aos alunos alternativas de ação e de exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico em ambientes coletivos diversificados;
8. vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene e recreação.

Artigo 3º A Escola de Educação em Tempo Integral prevê o atendimento de escolas da rede pública municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental que atendam aos seguintes critérios:

I- intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Programa, ouvido o Colegiado Escolar e

II- possuir espaço físico compatível com o número de alunos, salas de aula e espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades em período integral.

§1º - As novas escolas a serem criadas e as que sofrerem reorganização em sua estrutura de atendimento, em virtude de ampliação e ou construção de novos prédios, serão equipadas visando a possibilidade de adesão ao Programa de Escola de Educação em Tempo Integral.

§2º - A instituição dos Programas da Escola de Educação em Tempo Integral será feita de forma progressiva, observando as seguintes condições:

- previsão no plano plurianual;
- previsão na proposta orçamentária;
- características e necessidades da demanda escolar a ser atendida pela escola.
-
-
-
-
-
-

Artigo 4º - A Escola de Educação em Tempo Integral funcionará, obrigatoriamente, nos turnos da manhã e da tarde, tendo sua organização curricular diversificada, com uma jornada mínima de 8(oito) horas diárias e carga horária semanal de 40 horas.

Parágrafo único - Entenda-se por currículo diversificado o que envolve ações concebidas pela equipe escolar em sua proposta pedagógica, constituindo-se por atividades de natureza teórico-prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a serem realizadas pelos alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvidas por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as respectivas atividades.

Artigo 5º Fica garantido o funcionamento dos Programas de Escolas de Educação em Tempo Integral, independentemente de mudança de legislação, princípios filosóficos da gestão administrativa e propostas educacionais, nas seguintes escolas onde o programa já foi instituído:

- 2.4.1. Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, prédio a ser construído no loteamento de Caiçaras, Bairro São Pedro;
- 2.4.2. Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe - Rua Santo Antonio, 370- Centro;
- 2.4.3. Escola Municipal José Calil Ahouagi - Rua Alameda das Acácias, s/nº - Nova Califórnia;
- 2.4.4. Escola Municipal Maria José Villela - Rua Howyan, 50 Centro;
- 2.4.5. Escola Municipal Bom Pastor - R. Luiz Antonio Thomaz, 464 - Cidade Jardim;
- 2.4.6. Escola Municipal Dom Justino José de Sant' Ana - Povoado de Torreões.

Artigo 6º – As escolas municipais, já em funcionamento, poderão instituir o Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, de forma progressiva, para todo o seu alunado e/ou em parte, mediante manifestação por escrito do responsável pelos alunos, observado o disposto no artigo 3º desta Lei.

Artigo 7º - Caberá ao Poder Executivo expedir decreto que disponha sobre o funcionamento e organização das Escolas de Educação em Tempo Integral.

Artigo 8º - Esta lei entra em vigor a partir da data de sua publicação.

**ANEXO 2 - Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo
Integral do Município de Juiz de Fora**

**DIRETRIZES DAS ESCOLAS
DE EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL DO
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA**

A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

A rede municipal de educação de Juiz de Fora, formada atualmente por 96 (noventa e seis escolas), iniciou, em 2006, o Programa “Escolas de Educação em Tempo Integral”. Quatro escolas fazem parte da proposta inicial, sendo que duas dessas escolas atendem, exclusivamente, aos(às) alunos(as) da educação infantil; outra escola atende à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; e a quarta escola, localizada na Zona Rural, engloba educação infantil e todo o ensino fundamental. Neste ano de 2008, mais quatro escolas da rede municipal de educação de Juiz de Fora prepararam-se para a implantação da organização em tempo integral.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) não optou pela unificação de proposta para organização das escolas de educação em tempo integral. O processo de implantação gradual tem procurado respeitar a autonomia e a liberdade para elaboração do currículo, dos espaços-tempos e da formação do quadro de profissionais nas escolas. Esforços vêm sendo conjugados para que a implementação do Programa, em cada escola, respeite as características de cada comunidade atendida e da própria escola.

Com a implantação do Programa nessas escolas, sentiu-se a necessidade de elaboração de um projeto que subsidiasse a implementação de seus princípios nessas instituições. Surgiu, assim, em meados de 2006, numa parceria entre a SE/JF, as escolas e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o projeto “Tempos na escola”. O que vimos praticando, nesta parceria entre Universidade, Secretaria e escolas, é o modelo de formação denominado por Chantraine-Demilly de *forma interactiva-reflexiva*, onde formador e formandos são colaboradores. Nas suas palavras:

A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta fabricação colectiva de novos saberes (de saberes do ofício)

durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997, p. 145).

Entende-se que o intercâmbio entre os membros da Universidade, da Secretaria de Educação e das escolas possibilita um aprofundamento teórico baseado no desenvolvimento da prática, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas para as dificuldades na constituição do Programa. As decisões coletivas, mesmo não sendo consensuais, geram um compromisso em torno das ações propostas, e as contradições detectadas remetem a novas discussões, fortalecendo a característica de flexibilidade do Programa.

O projeto “Tempos na escola” conta com um grupo coordenador, que envolve profissionais da SE/JF; uma equipe da UFJF composta pela professora coordenadora do Projeto, mestrandos(as) e doutorandos(as) do Programa de Pós-graduação e bolsistas de iniciação científica, extensão e treinamento profissional; e professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) das escolas de educação em tempo integral do município.

Concomitantemente ao grupo coordenador, estabelecemos grupos em cada uma das escolas de educação em tempo integral, sendo as suas discussões compartilhadas com membros do grupo coordenador. Estes grupos reúnem-se periodicamente nas escolas, a fim de discutir questões e concepções que envolvem o desenvolvimento da educação em tempo integral no município.

Em 2007, construímos o roteiro para orientar a construção dessas Diretrizes das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora, envolvendo: as questões políticas e de financiamento; as concepções sobre infâncias/crianças, adolescência/juventude, tempo e espaço, educação em tempo integral e sobre o ensinar e o aprender; como também a proposta curricular para a educação em tempo integral do município.

Ainda neste mesmo ano, realizamos o “I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios” com os seguintes objetivos: 1) divulgação das proposições do grupo coordenador, a partir do andamento da pesquisa e dos estudos por ele realizados; 2) investigação das concepções de todos(as) os(as) profissionais envolvidos no processo educativo

nas escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora; 3) interação e troca de experiências entre os grupos de profissionais das escolas.

As questões propostas para as diretrizes passaram a orientar as discussões do grupo coordenador e dos grupos nas escolas, uma vez que se pretendia que a construção de tais diretrizes se desse a partir das contribuições de todos os envolvidos no Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.

Coube ao grupo coordenador discutir as direções à luz das teorias e compilar, neste documento, as diferentes vozes que permeiam a educação em nosso município, vozes estas que representam os anseios e as expectativas dos envolvidos no cotidiano das escolas de educação em tempo integral, neste momento histórico.

Nesta dinâmica de construção coletiva das diretrizes, pode-se concluir que a escola de educação em tempo integral deverá se constituir em um espaço-tempo de convivência com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade.

Nessa trajetória, ficaram evidenciadas as idas e vindas que fazem parte da construção de todo processo democrático. Das discussões, têm surgido novos caminhos e perspectivas, experienciados ou não pelas equipes das escolas. Busca-se discutir e propor encaminhamentos para os impasses, num processo onde as diversas vozes estão presentes, permeado pelos princípios da coletividade, cooperação e solidariedade.

Entende-se que este é um processo que se (re)inventa a cada momento, onde as possibilidades e escolhas de todos os envolvidos estão presentes, pois sabe-se, como nos diz Freire, que o inacabamento é a principal característica humana. Nas palavras deste autor:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 1996, p. 64, grifo do autor).

Têm-se percebido que a construção da educação em tempo integral, no município de Juiz de Fora, tem originado transformações significativas nas escolas e nos(as) seus(as) profissionais, nos(as) alunos(as), nas comunidades, nos(as) profissionais da SE/JF, alunos(as) e professora da UFJF. Exerce-se, nesta trajetória, a arte de construir conhecimento e de se (re)construir, a partir dele, os espaços-tempos escolares e a si mesmos.

Justamente por se tratar de um documento escrito coletivamente, a organização dessas diretrizes pode, em um primeiro momento, parecer fragmentada, mas, na verdade, este exercício de pensar coletivamente é que torna tão rico este documento. A dinâmica do processo de construção das Diretrizes das Escolas de Educação em Tempo Integral, no nosso município, propositalmente, dá abertura para a inserção de novas teorias. Tais possibilidades evidenciam a noção tautológica do grupo e a certeza de que o caminho se faz caminhando.

Equipe “Tempos na Escola”

Ana Luce Ferenzini Azalim de Oliveira
Andréa Borges de Medeiros
André Santos do Nascimento
Angelane Serrate Fernandes
Antônio Carlos Siqueira Dutra
Aretusa Santos
Bianca Recker Lauro
Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Denise Vieira Franco
Dulcinéia Bicalho Monteiro
Edilene Maria Lopes Silva
Égle Xavier de Souza
Elaine Maria Azalim Tostes
Frederika de Assis Burnier
Gisela Marques Pelizzoni
Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere
Graciele Fernandes Ferreira Mattos
Jane Maria Braga
Josiane da Silva Andrade
Juliana Giovannini Pinto
Jussara Delvivo de Salles
Lucia Elena da Silva
Luciana Pacheco Marques
Luiza Helena Rocha Silva

Luka de Carvalho Gusmão
Marcela Lazzarini de Lade
Marcelle Castelano
Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello
Mirian Sanábio Tavella
Mylene Cristina Santiago
Modestina Miranda Martins de Oliveira
Nathalye Nallon Machado Ribeiro
Núbia Schaper Santos
Patrícia Maria Reis Cestaro
Renata Rodrigues Rainho
Sueli Marília Berberick de Almeida
Suzi Mara Almeida Passos
Vivian Emanuela Silva Carvalho
Zaine Simas Mattos
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

Imagens de: Evilásio Ladeira Pina



A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO UM COMPROMISSO SÓCIO-EDUCATIVO

O compromisso sócio-educativo da Prefeitura de Juiz de Fora com a formação integral em tempo integral das crianças e adolescentes/jovens juizforanos surge a partir da sociedade civil que demonstrou seu interesse e demandou essa necessidade ao Poder Público.

Há, ainda, a necessidade de atendimento às determinações da legislação vigente. A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 211, define que os entes federativos organizarão os seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 2008a). Já o Artigo 212, no § 3º, indica que a distribuição dos recursos públicos assegurará de forma prioritária o atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 34, define que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). O § 5º do Artigo 87, da mesma Lei, aponta 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”.

O Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seus objetivos e metas, orienta a ampliação progressiva da jornada escolar (BRASIL, 2008c).

O Plano Decenal Municipal de Educação para o período 2006/2015, Lei Municipal nº 11.145, de 31 de maio de 2006, apresenta como metas para o Ensino Fundamental a ampliação gradativa do horário de atendimento nas escolas da rede pública, respeitando a carga horária do(a) professor(a), garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, tais como: oficinas literárias, artísticas, esportivas, tecnológicas e outras (JUIZ DE FORA, 2007a).

No Plano Plurianual para o período 2006/2009, Lei Municipal nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006, o Programa 0049 define a democratização do acesso das crianças à escola, condições de permanência e o sucesso escolar, prevendo não só a construção de escolas de educação em tempo integral, mas também a reorganização de outras instituições para o atendimento em tempo integral (JUIZ DE FORA, 2007b).

No que se refere ao financiamento da educação, as escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora, assim como as demais, recebem transferência de recursos municipais e federais. Os dois recursos são transferidos diretamente para a escola por meio do seu Caixa Escolar. São eles:

- 1.1.o Programa Nossa Escola (PNE) – Recurso do tesouro municipal que transfere R\$ 84,00 (oitenta e quatro reais) para as escolas municipais em tempo integral por aluno(a). Este recurso é anual e corresponde ao dobro daquele que é destinado às demais escolas. O recurso é repassado ao Caixa Escolar, em quatro parcelas, no decorrer do ano. Este recurso é vinculado à arrecadação de impostos do município, podendo aumentar a cada ano de acordo com a receita;
- 1.2.O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Recurso, repassado pelo governo federal, que é depositado em conta indicada pela escola. Este recurso é calculado de acordo com a região do país, com o número de alunos e com o fator de correção, conforme indicado pelo Manual de Orientações para as escolas do MEC/FNDE/PDDE (BRASIL, 2008f, n. p.): “Às escolas públicas do ensino fundamental com mais de 20 alunos situadas nas regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal são destinados recursos, conforme a tabela abaixo”.

REGIÃO S/SE/DF			
INTERVALO DE CLASSE DE NÚMERO DE ALUNOS	VALOR BASE (R\$ 1,00)	FATOR DE CORREÇÃO	VALOR TOTAL
21 a 50	500	$(X-21) \times K$	$500 + (X - 21) \times K$
51 a 99	1.100	$(X - 51) \times K$	$1.100 + (X - 51) \times K$
100 a 250	1.800	$(X - 100) \times K$	$1.800 + (X - 100) \times K$
201 a 500	2.700	$(X - 251) \times K$	$2.700 + (X - 251) \times K$
501 a 750	4.500	$(X - 501) \times K$	$4.500 + (X - 501) \times K$
751 a 1.000	6.200	$(X - 751) \times K$	$6.200 + (X - 751) \times K$
1.001 a 1.500	8.200	$(X - 1.001) \times K$	$8.200 + (X - 1001) \times K$
1501 a 2.000	11.000	$(X - 1.501) \times K$	$11.000 + (X - 1501) \times K$
Acima de 2.000	14.500	$(X - 2.001) \times K$	$14.500 + (X - 2001) \times K$

Cálculo do valor de correção:

$$(X - Y) \times K$$

X – número de alunos
 Y – limite inferior do intervalo de classe (do quadro acima)
 K – Fator K = R\$ 1,30

Este recurso destina-se à aquisição de bens de consumo e de capital.

Os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do salário educação são transferidos para o município e se destinam a pagamento de profissionais, construção e ampliação de escolas, despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, entre outras (BRASIL, 2007).

Os parâmetros anuais que disciplinam a operacionalização do FUNDEB estão descritos na Portaria Interministerial nº 173, de 30 de janeiro de 2008 e publicado no Diário Oficial da União (BRASIL, 2008d, p. 19).

O FUNDEB é composto por várias fontes, entre elas 20% do Fundo de Participação dos Municípios e Estados, e, atualmente, contempla a Educação

Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Como o FUNDEB atenderá a vários níveis de ensino, uma comissão de especialistas do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) definiu valores diferenciados para cada nível. Considerado o ensino fundamental urbano como referência de fator 1, os demais níveis receberão recursos multiplicativos por este fator:

creche – **0,80**

pré-escola – **0,90**

anos iniciais do EF urbano – **1,00**

anos iniciais do EF no campo – **1,05**

anos finais do EF urbano – **1,10**

anos finais do EF no campo – **1,15**

EF em tempo integral – 1,25

EM urbano – **1,20**

EM no campo – **1,25**

EM no campo – **1,25**

EM em tempo integral – 1,30

EM integrado à educação profissional -**1,30**

Educação especial – **1,20**

Educação indígena e quilombola – **1,20**

EJA com avaliação no processo – **0,70**

EJA integrada à educação profissional – **0,70**

Creche pública em tempo integral – **1,10**

Creche pública em tempo parcial – **0,80**

Creche conveniada em tempo integral – **0,95**

Creche conveniada em tempo parcial – **0,80**

Pré-escola em tempo integral – 1,15

Pré-escola em tempo parcial – **0,90**” (BRASIL, 2008e, n.p.).

Os coeficientes acima demonstram a diferença de financiamento entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando-se o investimento na educação de tempo integral.

Portanto, verifica-se que os recursos recebidos pelas escolas estão diretamente relacionados ao número de alunos(as) e aos diferentes níveis e modalidades de ensino. E ainda que, para cálculo final de custo/aluno(a) no município, são consideradas as despesas com: pessoal, vale transporte, vale estudante, aluguel de imóvel (quando necessário), alimentação escolar, energia elétrica, água, telefone, conservadora (cozinha, serviços gerais), e mobiliário. O que provoca uma variação no custo total de escola para escola.

Conjugando os marcos legais e de financiamento que orientam a implantação das escolas de educação em tempo integral com as metas do Plano de Governo da Administração 2005/2008, a Prefeitura de Juiz de Fora, através da

Secretaria de Educação, juntamente com a UFJF e todos(as) os(as) atores(as) que compõem o espaço escolar, vem buscando desenvolver, junto às escolas que estão implantando a educação em tempo integral, mudanças na rede física, na reorganização dos horários e do currículo, no atendimento da alimentação escolar e no processo de encaminhamento dos(as) profissionais.

Organizando o Programa Escola de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora, a Secretaria de Educação, em 5 de março de 2008, encaminhou ao Poder Legislativo para aprovação o Projeto de Lei que dispõe sobre sua criação, em consonância com a legislação vigente.



AS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Para a implantação das escolas de educação em tempo integral, atendendo à complexidade dos dias atuais, consideramos ser relevante apontar as concepções sobre infâncias/crianças, adolescência/juventude, tempo e espaço, educação em tempo integral e sobre o ensinar e o aprender que deverão ser objeto de reflexão das/nas escolas na constituição de seus Projetos Político-Pedagógicos.

INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Na discussão que se faz sobre educação em tempo integral, a concepção de infância torna-se fundamental, uma vez que permeará o trabalho com a criança. Fundamentados nas concepções de infância e de criança, é que os planejamentos e as formas de agir no trabalho pedagógico serão pensados e executados. Não se trata somente de uma reflexão pura e simples, pois, ao refletirmos sobre a concepção que embasa todo o processo educacional, temos a possibilidade de realizar o trabalho pedagógico coerente com as bases epistemológicas que defendemos.

Discutir a infância é importante também, pois, esta categoria social, que faz parte da história humana, ainda não possui seus direitos respeitados em sua totalidade, embora sejam garantidos por legislações específicas bastante avançadas.

Nossa compreensão de infância caminha na perspectiva de categoria social, entendendo as crianças como sujeitos históricos e culturais. A infância, como construção social, carrega traços identitários bastante significativos, ou seja, esta categoria social, que é constituída pelas crianças, nos revela elementos presentes na cultura, na história e na família.

A infância trata, portanto, de algo além de uma fase da vida. É uma experiência que existirá com o indivíduo, ao longo de sua vida. Os traços que nos

constituem, as experiências pelas quais passamos, nossa relação com a cultura e a sociedade também trazem elementos da nossa infância.

Ao percebermos a criança como sujeito histórico-cultural, entendemos que esta é cidadã, detentora de direitos, pessoa capaz e ativa e merecedora de estudos a partir de si mesma, o que implica a necessidade de interagirmos com ela, respeitando sua competência para lidar com as coisas do mundo. Conforme afirma Bujes (2001),

Vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, nesse processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas (p. 21).

A importância de compreender a infância enquanto categoria social, na escola de educação em tempo integral, colabora para o entendimento de que não existe uma única infância, uma forma única de ser criança no mundo. Com isso, é facilmente perceptível que influências sociais, geracionais, econômicas, históricas e culturais são fatores consideráveis na constituição das identidades da criança, que, na sua infância, agregam tais fatores às características comuns das infâncias, tais como: “o poder de imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2006, p.17).

ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE

Na visão histórico-cultural, o ser humano é visto como ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações; ele constrói suas formas de satisfação das necessidades e faz isso com os outros seres

humanos; e a relação indivíduo/sociedade é concebida como uma relação dialética. O ser se constrói ao construir sua realidade.

Nessa perspectiva, a adolescência/juventude pode ser vista como resultado de uma construção social, ou seja, a constituição do ser adolescente/jovem depende das relações sociais estabelecidas durante o processo de socialização, incluídos aqui fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos, culturais etc. Mais do que uma etapa, é um processo longitudinal e histórico que é parte do desenvolvimento, constituindo-se como transição da infância para a vida adulta.

Cronologicamente, a adolescência/juventude também varia segundo o país e/ou a cultura. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define que o adolescente é o indivíduo que se encontra entre os dez e vinte anos de idade (OMS, 2000). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece outra faixa etária: dos doze aos dezoito anos (BRASIL, 2006). Alguns estudiosos, citados por Tripoli (1998), dividem essa etapa do desenvolvimento em três fases: pré-adolescência (10 a 12 anos), adolescência inicial (13 a 16 anos) e adolescência final (17 a 21 anos). Uma outra tendência está no uso do termo jovem ou juventude, em detrimento a adolescência, a partir dos 15 anos. O Conselho Nacional da Juventude⁵⁹ orienta:

[...] a juventude [...] congrega cidadãos e cidadãs entre os 15 e os 29 anos. [...] Nesse caso, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (entre 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (entre 25 e 29 anos). (BRASIL, 2005).

Ora, fala-se de adolescência, ora, de juventude, mas o importante é considerar esse sujeito que está em processo de formação constante e como a escola tem participado nesse desenvolvimento.

Tratar da adolescência/juventude como categoria social implica, então, pensar no plural, pois a cada movimento sociocultural – classe social, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc, – se formam grupos de

⁵⁹ O Conselho Nacional da Juventude - CONJUVE, formado por representantes do poder público e da sociedade civil, foi criado pela Lei Federal nº 11.129, de 30 de junho de 2005, para realizar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas voltadas aos jovens; tendo sua composição e funcionamento regulamentados pelo Decreto nº 5.490 de 14 de julho de 2005 (BRASIL, 2005, 2008b).

adolescentes/jovens com suas características, símbolos, comportamentos e sentimentos próprios. Segundo Groppo (2000, p. 15), “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes”.

Perguntamos ao nosso adolescente/jovem o que é “ser adolescente/jovem”? Conhecemos sua cultura? Conhecemos o significado da escola para esse sujeito? Sabemos o que buscam?

Enfim, temos observado que o ambiente escolar tem um significado primordial para o adolescente/jovem, pois o conhecimento, ali constituído, pode ser emancipatório ou regulador. É preciso ouvir esses sujeitos sobre como concebem a si mesmos e ao que está em seu entorno.

A escola de educação em tempo integral deve contemplar, em seu projeto pedagógico, atividades que favoreçam o crescimento individual e coletivo do adolescente/jovem, cabendo a ela, além das ações específicas de escolarização, assumir o papel de instância formadora, local de aquisição de habilidades para atuação reflexivo-crítica na vida societária, como a noção de alteridade, ou seja, de reconhecimento e respeito às necessidades do outro, de ética, de convivência com as diferenças.

TEMPO E ESPAÇO

Todo ser humano vive num interior de um sistema simbólico que administra o seu tempo e o seu espaço social. “O homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2007, p. 48-49).

O ser é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser, traços simbólicos carregados por toda a vida. Existe, na construção das culturas, uma ancoragem territorial que, além de emoldurar o contexto em que elas são edificadas, fornece o substrato material para a sua existência. É possível destacar, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e da adolescência/juventude e o local onde elas são vivenciadas, pois

cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil e adolescente/jovem relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES e VASCONCELLOS, 2007).

Nesta perspectiva, os trabalhos desenvolvidos, na escola de educação em tempo integral, deverão propiciar experiências que façam com que os(as) alunos(as) estabeleçam vínculos afetivos com o espaço escolar, tornando-o significativo e coletivo, um território, isto é, um espaço que possibilite a construção de identidades culturais.

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

A escola de educação em tempo integral deverá criar uma flexibilidade do tempo e uma movimentação no espaço na relação com a produção do conhecimento. Precisarà fazer com que todos os seus espaços físicos sejam potencialmente educativos, de modo que os(as) alunos(as) tenham a possibilidade de se envolver em atividades diversificadas.

Consideramos que é de responsabilidade do poder público viabilizar a criação, ampliação e permanente aprimoramento da infra-estrutura e dos espaços como base para o planejamento e implantação do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, tendo em vista que, como afirma Viñao Frago (2001), assim como o currículo, o espaço escolar também não é neutro, pois sempre educa.

A escola de educação em tempo integral constituir-se-á em um tempo e um espaço de convivência com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Estudos sobre educação em tempo integral (CAVALIERE, 2007a, 2007b; COELHO, 1997, 2007a, 2007b; GONÇALVES, 2007) apontam que, para além do tempo ampliado de permanência na instituição escolar, importa refletir sobre a concepção de educação em tempo integral que fundamenta a proposta pedagógica.

Cavaliere (2007a, p. 263), entendendo educação em tempo integral como uma formação integral, defende que uma de suas bases é a “predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”. A essa idéia de multidimensionalidade, Gonçalves (2007, p. 3) acrescenta que o sujeito também é desejante,

o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

Essa visão de sujeito implica pensar que todas as pessoas estão em desenvolvimento, o que não significa dizer que são projetos de sujeitos, e sim, que são sujeitos em constante transformação.

Coelho (1997, p. 55) enfatiza o caráter indissociável de educação integral e tempo integral quando se pensa em uma educação em tempo integral: “quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar, o que permite entender a extensão da quantidade de horas na escola – horário/tempo integral – como base e condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora – tempo/educação integral”. Gonçalves (2007, p. 5) corrobora com essa idéia ao afirmar que:

[...] não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente

caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre educação integral, não podemos desvincular este tema do tempo integral, uma vez que, durante todo tempo que o(a) educador(a) e o(a) aluno(a) estiverem no processo de constituição do conhecimento, deverão refletir sobre a educação integral que estão vivenciando.

Coelho (2007a) esclarece que, ao se considerar um tempo escolar ampliado, o tempo curricular também está igualmente ampliado, o que envolve, entre outras questões, “a relação educador-aluno-comunidade, formação docente, construção e socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral e utilização de outras linguagens” (COELHO, 1997, p. 5).

O tempo integral aponta para a complementação de oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar, caracterizando uma educação integral em tempo integral. Para as atividades se constituírem numa qualidade emancipadora, é necessário que a ampliação da permanência dos(as) alunos(as) na escola aconteça de forma construtiva, devendo a escola organizar seu horário de modo a propiciar encontros entre os(as) educadores(as), não só de planejamento integrado, mas de reflexão crítica.

Pensar, então, em uma educação integral em tempo integral resulta em um redimensionamento da proposta pedagógica de cada escola, a qual levará a uma revisão das práticas escolares desenvolvidas e a uma discussão sobre a função social da escola.

A escola é um ambiente de vida e um instrumento de acesso à cidadania, à autonomia e à criatividade, por isso, não possui fim em si mesma. Ela deve se constituir como um processo de vivência, e não de preparação para a vida, não bastando a presença física do(a) aluno(a), mas sendo fundamental a garantia de acesso a recursos humanos e materiais que permitam uma apropriação significativa da informação e do conhecimento (THIESEN, 2007).

Portanto, a ampliação do tempo pedagógico da escola, na ótica do que estamos apontando, deverá significar muito mais que a extensão do modelo que todos conhecemos. Deverá implicar uma nova construção curricular, flexível e dinâmica.

Nesta perspectiva, a escola deverá oferecer uma diversidade de ações que possibilitem o desenvolvimento integral de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo, por meio de aprendizagens significativas e diversificadas.

Considerando a inteireza do ser, a escola deverá valorizar as vivências trazidas pelas crianças e pelos adolescentes/jovens, entendendo-se que tais vivências possuem suas próprias singularidades. Uma educação integral perpassa as vivências, os desejos e as fantasias, interligando-os com a autonomia de um ser social, pleno, ativo, construtor de seus conhecimentos, que age, transformando o mundo.

O ENSINAR E O APRENDER

Tomando como referência o ambiente cultural onde o ser humano nasce e se desenvolve, a abordagem histórico-cultural entende que o processo de constituição do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o contexto cultural onde vive. A educação deve, nesta perspectiva, considerar toda a experiência de vida do sujeito.

Toda e qualquer situação de aprendizagem, com a qual o indivíduo se defronta na escola, decorre sempre de fatos anteriormente vividos, o que leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Assim sendo, ensinar e aprender são processos inter-relacionados.

Utilizando o pensamento de Paulo Freire (2002), é possível afirmar que, ao ensinar, se aprende e, ao aprender, se ensina. Tal afirmação coloca tanto o(a) professor(a) quanto o(a) aluno(a), ou qualquer ser humano, na perspectiva da “incompletude”, da “inconclusão”, num processo de aprendizado mútuo que nunca se esgota. Logo, mesmo antes da vida escolar, há processos de aprendizagens. Processos esses que permanecem ocorrendo no percurso escolar e que seguem durante toda a vida para além da escola.

Por isso, é importante considerar todas as pessoas que participam do cotidiano escolar como sujeitos passíveis de aprendizagens e capazes de ensinar, já que todos, independentemente dos seus contextos de relações, possuem trajetórias de vida com base em suas histórias, vivências e interações com os outros. Interações que orientam seu modo de ser e de estar no mundo.

Tal perspectiva supõe que a relação entre ensinar e aprender acontece para além do ensino dos conteúdos e conhecimentos sistematizados organizados didaticamente. Relação que se efetiva entre pessoas, através da linguagem verbal e não-verbal, como os gestos, os olhares, os entreolhares e também os afetos que se constroem dentro e fora da escola. Assim sendo, não existe conhecimento completo, finito, acabado. A especificidade do ser humano constitui-se num processo infinito de busca do entendimento de si mesmo e do mundo circundante, ou seja, num processo de inserção no mundo da cultura, passando, inevitavelmente, pela mediação dos signos (simbólica) e do "outro" (alteridade). O aprendizado, suposto dessa forma, leva, conseqüentemente, ao desejo de saber mais, incitando uma "cadeia ininterrupta" de constituição social do conhecimento.

Então, quando supomos a origem social do conhecimento, conforme explicitado acima, supomos também o aprendizado pela via da interação entre sujeitos mais e menos experientes em algum aspecto da cultura. Na escola, quando o foco recai sobre o conhecimento sistematizado, a intervenção do(a) professor(a) é fundamental, já que ele(ela) é mais experiente. É desse modo que o(a) aluno(a) se desenvolve e aprende.

Na compreensão de Pino (2005), a partir do pensamento de Vygotsky, o "desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo outro, portanto, a história de cada uma das funções psíquicas, é uma história social" (p.66).

Esse argumento, ou seja, a origem social das funções mentais superiores, entendidas como as operações intelectuais mais complexas, surge com mais clareza quando a noção de "zona de desenvolvimento proximal" é focalizada. Vygotsky (1991a, 1991b, 1991c, 2001) propõe que haja atuação na zona de desenvolvimento proximal, que envolve os níveis de "desenvolvimento real ou atual" e de "desenvolvimento proximal ou potencial".

Por "nível de desenvolvimento real", ou "nível de desenvolvimento efetivo do sujeito", entende-se o conhecimento efetivamente construído, aquele que o

sujeito domina e consegue utilizá-lo e/ou implementá-lo independente da ajuda de outrem. Já a "zona de desenvolvimento proximal", ou "área de desenvolvimento potencial", consiste, de acordo com Vygotsky (1991a), no conhecimento em processo de construção. Segundo ele:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

Então, torna-se necessário compreender que “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento proximal” são processos contínuos e infinitos em constante transformação. Logo que um ciclo de aprendizado se completa, um outro tem início, e esse processo tem continuidade ao longo da vida.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz, para as relações de ensino e de aprendizagem, o suposto de que todo sujeito já possui conhecimentos construídos previamente e que, na escola, esses conhecimentos precisam ser ampliados, refletidos, discutidos e socializados na perspectiva de se conhecer mais, de avançar continuamente. Conclui Vygotsky (1991a, p. 101): "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento".

O conhecimento que o(a) aluno(a) traz para a escola não deve ser anulado ou substituído, mas refletido, discutido, sistematizado, possibilitando novos conhecimentos, num processo de complementação entre o já sabido e o que se pretende conhecer a partir da “ação mediada”.

Desse modo, a “ação mediada” é um suposto apropriado para pensarmos as relações entre conhecimentos de naturezas diferentes, a saber, os intelectivos (lingüísticos e científico-tecnológicos), os sócio-antropológicos (culturais, sócio-afetivos, históricos, geográficos) e os estético-expressivos (as artes e as experiências com o movimento), conforme sugeridos como proposta curricular neste documento.

Entretanto, para melhor compreender esta noção, alguns pressupostos merecem reflexão. São eles: a noção de que o ser humano, igualmente aos seres que lhe precedem, se adapta e vive atuando em seu meio; que, em nenhum caso, é alguém solitário, senão alguém que atua com os demais ou, de uma outra

forma, necessita deles; e que tais atos se realizam mediante o uso de instrumentos muito diversos (ferramentas, signos, regras etc.), muitas vezes inventados por outros que lhe antecederam (GARRIDO, 1993).

Assim, podemos dizer que a “ação mediada” é uma ação tipicamente humana que emprega “instrumentos mediadores” na realização de outras ações. Esses instrumentos, vistos como “ferramentas”, ou seja, como linguagens, dão a forma para a “interação verbal”. Nesse sentido, e focalizando a relação entre mente, cultura e sociedade, o diálogo se impõe como nexos de união (GARRIDO, 1993).

É importante considerar a relação entre esses três elementos, vinculando-os pelo diálogo, porque, por meio dessa compreensão, torna-se possível transpor a visão das diferenças culturais como estágios de desenvolvimento histórico, diminuindo, dessa forma, o risco de uma visão hierárquica de culturas e de pessoas (WERTSCH, 1993). Vale a pena ressaltar que não há níveis de evolução entre culturas, há diferenças.

Tais considerações ampliam a reflexão proposta, evidenciando o substrato semiótico da cultura que permeia todos os processos de produção de sentidos, quer seja nas relações de ensinar e de aprender, de compreender o “self” (o si mesmo) e de lidar com as emoções, quer seja na produção de objetos culturais.

Segundo Pino (2005), dois componentes caracterizam as produções humanas na configuração da cultura: a “materialidade” e a “significação”. A “materialidade” se liga à ação física dos homens sobre a natureza. Entretanto, em todo processo de transformação e/ou apropriação das formas materiais, há veiculação de “significação”, ou seja, de um “agregado (objeto) simbólico” que expressa o objetivo dessa ação. Já os processos de *significação* podem ser expressos por “meios simbólicos (diferentes tipos de linguagem), cuja exteriorização (comunicação aos outros) se faz por intermédio de *formas* materiais de expressão (fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, formas estéticas etc.)” (PINO, 2005, p. 92).

As diferenças entre esses dois modos de produção humana se estabelecem de acordo com a maneira que eles se combinam. Na perspectiva desse autor, quando o produto é um objeto material, fisicamente constituído, há uma “forma” de expressão simbólica que o define e, quando o produto é um objeto simbólico, concretiza-se numa forma material. É o que faz o autor exemplificar que, na

transformação da madeira para a construção de uma “cadeira”, a definição de sua forma passa pela idéia do seu uso, ou seja, o sentido atribuído à cadeira interfere na sua materialização (PINO, 2005, p. 92-93).

Assim considerando, a metáfora da teia pode nos ajudar a compreender a dimensão simbólica da cultura, que, investida na imagem de uma “teia de significados”, matiza as nuances entre processo e produto. Melhor dizendo, o professor Tiago Adão Lara escreve:

[...] a aranha tece a teia. Não há teia sem aranha. Mas a teia torna possível a vida da aranha. Condiciona seu modo de ser. Não lhe é possível existir, como aranha, a não ser situada em uma teia. A cultura também é, de uma só vez e de maneira incindível, produto humano e produtora do humano (LARA, 1996, p. 29).

Essa perspectiva de cultura, interligada aos processos de ensinar e de aprender, indica que cada pessoa, individualmente, produz tentativas de criar estruturas significativas para compreender a si mesmo, ao mundo que a cerca e para poder agir sobre ele transformando-o. Entretanto, tais tentativas sempre perpassam as relações com as alteridades.

Logo, a dinâmica dos processos de ensinar e aprender pode ser comparada a uma coreografia de interpretações que vão dando o ritmo dos movimentos renascentes, o que significa dizer que, assim como as pessoas, cada escola em seu contexto, e muitas escolas em rede, pode reconstruir, sempre e das maneiras que lhe são próprias, estratégias diferentes para lidar com o desejo de conhecer.



A PROPOSTA CURRICULAR DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O desafio da sociedade na era planetária é se apropriar da cultura da sustentabilidade e da paz. A educação assume, neste cenário, um papel estratégico no processo de (re)significação dos valores e das atitudes, dos homens e mulheres perante a vida. Freire (1996) diz que essa indignação com a atual situação levará a uma mudança de atitude por parte da sociedade, em que o discurso humanista, a crítica ao sistema vigente, o compromisso solidário e a denúncia da negação do homem como sujeito serão as nossas armas.

A escola de educação em tempo integral pode, neste momento, contribuir significativamente para a formação do homem nesta nova lógica. A esse respeito Gadotti (2006, n.p.) diz que:

O cenário não é otimista: podemos destruir toda a vida no planeta neste milênio que se inicia. Uma ação conjunta global é necessária, um movimento como grande obra civilizatória de todos é indispensável para realizarmos essa outra globalização, essa **planetarização**, fundamentada em outros princípios éticos que não os baseados na exploração econômica, na dominação política e na exclusão social. O modo pelo qual vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta, decidirá sobre a sua vida ou a sua morte, e a de todos os seus filhos e filhas (grifo nosso).

Não temos dúvida em relação à escola que queremos: dinâmica, rica em possibilidades de aprendizagens e democrática no sentido das relações que nela se estabelecem. Por isto, se torna necessário romper com a lógica propedêutica do ensino, que se estabelece sobre o produto em detrimento do processo, sobre o tempo cronológico em detrimento do tempo da experiência e sobre o eixo cartesiano que polariza sujeito e objeto, razão e emoção, senso comum e conhecimento científico.

Romper com a lógica propedêutica, entretanto, não significa abdicar da responsabilidade de trabalhar bem com os conteúdos sistematizados, ou seja, aqueles saberes necessários ao mercado, ao mundo tecnológico globalizado, e a perspectiva científica que se abre quando em contato com a academia, com o

ensino superior. E, mesmo reconhecendo a importância destes saberes na formação das pessoas, pretendemos discutir algo que vai além da escola comprometida com o preparo de cidadãos capazes de construir conhecimentos apenas científico-tecnológicos.

Buscamos, aqui, articular todos os tipos de conhecimentos, a saber: o conhecimento lingüístico, o científico-tecnológico, o conhecimento sócio-antropológico e o conhecimento estético-expressivo. Tais conhecimentos, importantes numa proposta de uma educação “integral” que se pretende libertária, no sentido do desenvolvimento da capacidade criadora, exigem uma reflexão que passe pela articulação entre as culturas que se confluem de várias formas no interior da escola e na relação desta escola com o seu entorno.

Assim, é tão importante considerar a cultura do cotidiano, popular, que, na arena de significados que vão se construindo nas relações com a cultura da escola e com a cultura escolar, impulsionam a construção de um currículo vivo, que valoriza a diversidade na perspectiva de que as diferenças e as igualdades são processos que corroboram para a formação humana. Segundo Forquin (1993), pode-se definir a cultura escolar como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas. Para o autor, a escola é também um mundo social e, mesmo recebendo a influência da “cultura escolar”, apresenta no cotidiano as suas características e a sua vida próprias, ou seja, “seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p. 167). É o que ele conceitua como “cultura da escola”.

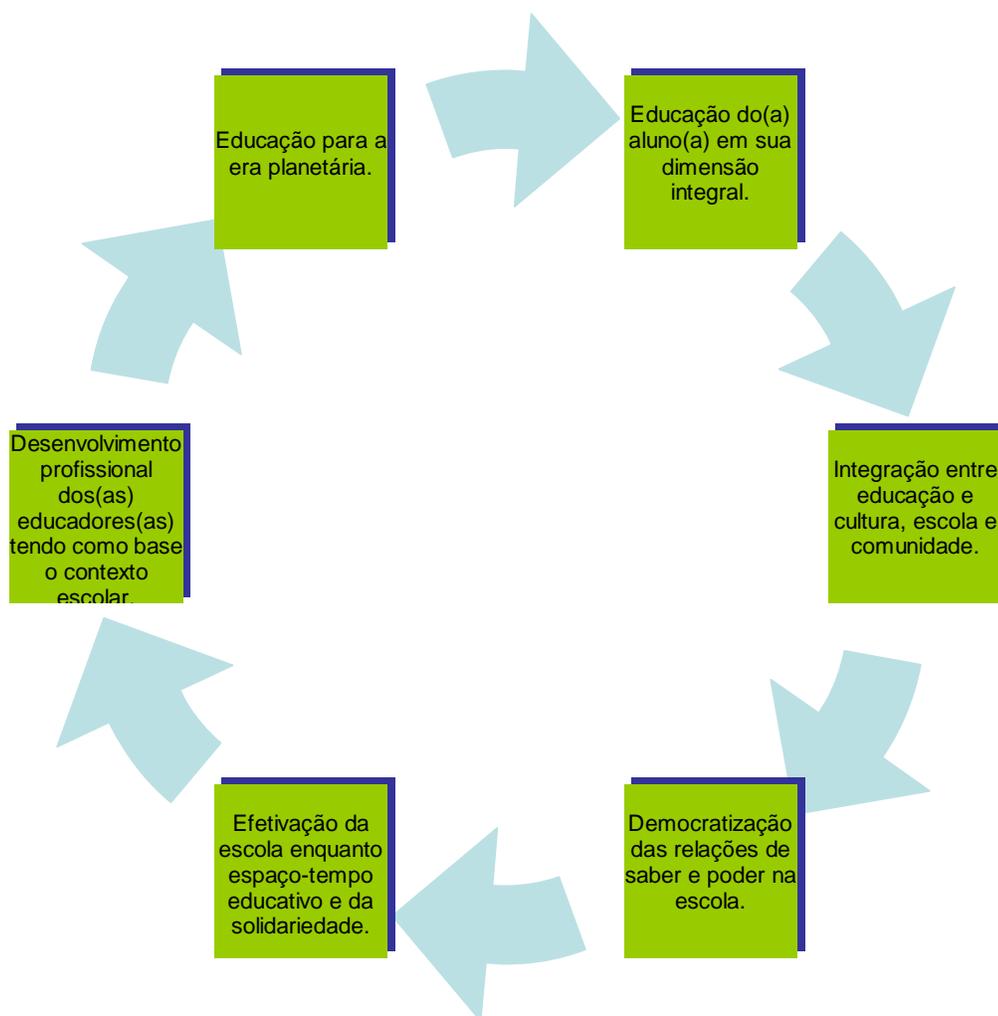
Em torno da reflexão sobre direitos e identidades, Boaventura de Souza Santos (2002, n.p.) afirma: “Temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Então, pensando numa proposta de educação para a era planetária, conforme sugerimos anteriormente, acreditamos na possibilidade do tempo cronológico escolar - ao qual está imposta uma legislação que determina uma organização curricular específica, dividida em disciplinas obrigatórias e carga horária específica que precisam ser cumpridas - em um tempo subjetivo das

experiências no espaço da escola. Entretanto, o grande desafio consiste em perverter o tempo do relógio e estabelecer um tempo de fazer e de experimentar, legitimado e validado pela/na partilha dos eventos que são redimensionados na cultura da escola, considerando, no advento dessa cultura, as habilidades, os desejos e as capacidades dos(as) professores(as) que, juntos com seus(suas) alunos(as), poderão construir e “viver os tempos do agora”, conforme nos ensina Jorge Larrosa, comparando este processo, o qual é também um processo de ensinar e de aprender, a uma “aventura” (LARROSA, 1999).

Assim, bordar, plantar, coser, cozinhar, cantar, dançar, jogar e brincar ampliam os horizontes da escola que se quer viva, redimensionando o cotidiano da vida, numa simbiose que se articulam o tempo da vida no tempo da escola e o tempo da escola no tempo da vida.

Com base nestas proposições, as escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora/MG devem ter como eixos orientadores:



Tais eixos podem ser explicitados nos seguintes objetivos a serem contemplados no/pelo desenvolvimento da proposta curricular nas escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora/MG:

Educar para a era planetária, fortalecendo a emergência de uma sociedade composta por cidadãos(ãs) protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

Compreender o(a) aluno(a) em sua dimensão integral, considerando os aspectos físico, afetivo, cognitivo, lingüístico, social e cultural, inserido em um contexto de relações dentro e fora da escola.

Estabelecer inter-relações entre os saberes científicos, culturais, estéticos e éticos.

Promover a participação da família e da comunidade, envolvendo-as no processo educacional.

Democratizar as relações de saber e poder na escola.

Redimensionar os espaços-tempos, promovendo a inter-relação entre os conhecimentos lingüístico, científico-tecnológico, sócio-antropológico e estético-expressivo.

Promover o desenvolvimento profissional e a constituição do coletivo dos(as) educadores(as) da escola.

Consideramos que o currículo é o instrumento básico da organização do trabalho na escola, devendo integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar. Deve levar em consideração a realidade sociocultural dos atores que compõem o ambiente escolar, o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo e os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social. O currículo, em sua prática cotidiana, deverá estar centrado na realização de atividades significativas, que atendam aos interesses e necessidades dos(as) alunos(as), sendo prazerosas e, simultaneamente, geradoras de transformações reais.

O currículo deverá ser organizado em quatro áreas de conhecimento:

- conhecimento lingüístico (envolve a língua materna e as línguas estrangeiras);
- conhecimento científico-tecnológico (envolve o conhecimento tecnológico, do mundo físico e natural, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático);
- conhecimento sócio-antropológico (envolve a realidade social e política, o desenvolvimento cultural e ético dos(as) alunos(as)) e

- conhecimento estético-expressivo (envolve a promoção cultural e a experiência com as artes).

As disciplinas do Núcleo Comum da Educação Básica deverão estar inter-relacionadas com as demais atividades curriculares e organizadas de acordo com as áreas de conhecimento. Na organização do espaço-tempo escolar, deverá ser levada em consideração a inter-relação entre as disciplinas do Núcleo Comum da Educação Básica, as demais atividades curriculares, as atividades de alimentação, higiene e o tempo livre. As atividades curriculares, a serem desenvolvidas em cada escola de educação em tempo integral, deverão ser definidas num processo coletivo, envolvendo educadores(as), alunos(as) e comunidade na qual a escola está inserida e constar no seu Projeto Político-Pedagógico.

Em relação ao processo avaliativo, considerando que a avaliação consiste numa reflexão da prática, crítica e transformadora, sendo utilizada para novos planejamentos, deverão ser avaliados: o(a) aluno(a), pelo seu desenvolvimento e construção do conhecimento; os(as) educadores(as), na sua prática docente e no desenvolvimento de suas ações; e a escola como um todo, pela sua estrutura e funcionamento. Os instrumentos de avaliação deverão constar no Projeto Político-Pedagógico de cada escola, em consonância com a legislação vigente.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>>. Acesso em: 08 jan. 2008a.

_____. **Decreto nº 5490, de 14 de julho de 2005**. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5490.html>. Acesso em: 09 abr. 2008b.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/estatuto.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. 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. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11129.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2008c.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CONJUVE e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jul. 2005.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

_____. Portaria Interministerial nº 173, de 30 de janeiro de 2008. Institui os parâmetros anuais estabelecidos na forma de anexos a operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no ano de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 fev. 2008. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/imprensa/jsp/jsp/jornaiscompletos/visualizacao/pdf/visualiza_pdf_novo.jsp?jornal=do&secao=1&pagina=19&data=01/02/2008>. Acesso em: 10 mar. 2008d.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Fundeb**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/fundeb.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008e.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: manual de orientação para as escolas. Disponível em:
<http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html>. Acesso em: 9 maio 2008f.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-21.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A Educação integral na obra de Anísio Teixeira**. [s.d.]. Disponível em:
<<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc>>. Acesso em: 28 set. 2007a.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2007b.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 139-158.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola Pública de horário integral. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

_____. **Escola pública de horário integral**: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. 2001. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp?f_id_artigo=145>. Acesso em: 08 mar. 2007a.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2007b.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em:
<<http://72.14.205.104/search?q=cache:Tbf6fg0wreIj:www.paulofreire.org/boniteza.htm+%22boniteza+de+um+sonho%22&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1>>. Acesso em: 25 set. 2006.

GARRIDO, Juan Daniel Ramírez. Prólogo a la edición española. In: WERTSCH, James V. **Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada**. Madrid: Visor, 1993.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003>. Acesso em: 08 mar. 2007.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

JUIZ DE FORA. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007a.

_____. Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2006/2009 – Ação e Resultado. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007b.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BEAUCHAMPO, Jeanete; PAFEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1, p.13-23.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui**. São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: Territorialidades Infantis*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Promoção do crescimento e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes**. Série HCTP/AIEPI. Washington-DC, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista concedida a Jurandir Malerba em 27 de dezembro de 1995. **Cadernos de metodologia e técnica de pesquisa**, Maringá, v.6, p. 9-34, 1995. Disponível em:

<<http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>. Acesso em: 21 set. 2002.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempo Integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública**. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

TRIPOLI, Suzana Guimarães. **A arte de viver do adolescente** - a travessia entre a criança e o adulto. São Paulo: Arte e Ciências, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991b. p. 103-117.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991c.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James V. **Voces de la mente**: um enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor, 1993.

ANEXO 3 - Autorização das Escolas

Juiz de Fora, _____ de _____.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo Edilene Maria Lopes Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, o **uso** do nome e imagem da escola E. M. _____, localizada à rua _____, nº _____, no bairro _____, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas”, sob a responsabilidade da orientadora Prof^a. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para a rede de ensino municipal de Juiz de Fora.

Assinatura e carimbo.

de implementação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral?

a) Avanços:

b) Retrocessos:

8. Como você compreende a parceria do grupo de pesquisa vinculado à UFJF com a SE/JF e as escolas que implantaram o Programa ETI? Justifique.

9. Você verificou reflexos das discussões ocorridas no grupo de pesquisa “Tempo na Escola” na sua prática cotidiana e na prática das escolas envolvidas? Justifique.

9. Em sua perspectiva, quais as estratégias que a escola vem construindo, a partir dos desafios do processo de implantação do Programa ETI? Justifique.

Por favor, assine e date a autorização da transcrição deste questionário e sua utilização na pesquisa de *Edilene Maria Lopes Silva*.

 Juiz de Fora, ____ de _____ de 2008.

**ANEXO 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETÁRIA DE
EDUCAÇÃO.**

<u>IDENTIFICAÇÃO</u>
1. Nome:
<u>QUESTÕES</u>
2. Como a senhora compreende o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora – processo de implantação e implementação ? Justifique.
3. Quais os avanços e retrocessos que a senhora identifica no processo de implantação e de implementação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral?
4. Como a senhora compreende a parceria do grupo de pesquisa vinculado à UFJF com a SE/JF e as escolas que implantaram o Programa ETI?
5. A senhora sabe de onde partiu a idéia de construção de um Plano Decenal de Educação para o Município de Juiz de Fora?

Por favor, assine e date a autorização da transcrição desta entrevista e sua utilização na pesquisa de *Edilene Maria Lopes Silva*.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2008.