



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**ANÁLISE CURRICULAR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**ANALYSIS OF THE FULL-TIME SCHOOLS' CURRICULUM FROM THE POINT
OF VIEW OF THE FULL-TIME EDUCATION**

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos

Doutorado em Educação: Currículo pela PUCSP

Docente da Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

e-mail: hsfelicio@gmail.com



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a implementação da Escola de Tempo Integral em Minas Gerais, identificando, no cotidiano escolar, os indicadores que apontam para a construção curricular na dimensão da Educação Integral a qual, para diversos autores, é aquela que tem por princípio basilar o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade e, que se compromete com as necessidades do indivíduo para além do acúmulo informacional. A análise dos dados coletados nos permite apontar que a Escola de Tempo Integral requer mais do que a extensão do tempo de permanência do aluno em seu interior. É necessário considerar a necessidade de uma nova organização da escola que contemple a reorganização curricular, a reorientação do tempo e do espaço, o redimensionamento das práticas pedagógicas, a reestruturação das relações estabelecidas entre os sujeitos protagonistas da escola e o objeto de conhecimento, entre outras questões que emergem na construção do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo - Escola de Tempo Integral - Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This paper aims to examine the implementation of the Full-Time School in the state of Minas Gerais, identifying, in the school's daily life, the indicators that point to the curricular construction in the Full-Time Education dimension, which, according to many authors, has as basic principles the acceptance and shelter of the students in their multidimensionality, and the compromise with the individual's necessities to beyond the accumulation of information. The analysis of the collected data allows us to point out that the Full-Time School requires more than time spent by the student inside of it. It is essential to consider the need of a new organization of the school that benefits the curricular reorganization, the rethinking of time and physical space, the redimensioning of the pedagogical practices, the restructuring of the relationship between the main subjects of the school and the object of study; among other issues that emerge in the construction of the school's daily life.

Keywords: Curriculum - Full-Time Schools - School's Daily Life.





1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar a implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) em Minas Gerais, identificando, no cotidiano escolar, os indicadores que apontam para a construção curricular na dimensão da Educação Integral.

Articulado a uma pesquisa mais ampla, intitulada: “A relação entre Escola de Tempo Integral e Educação Integral em Minas Gerais: uma análise a partir dos indicadores da Escola”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), este trabalho centra-se na análise do currículo formal e do currículo praticado nas escolas que desenvolvem o projeto Escola de Tempo Integral (ETI).

O tempo na escola é uma das temáticas que já suscitou inúmeros debates, pesquisas e experiências em diferentes contextos históricos da educação brasileira. Algumas experiências são emblemáticas, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado e implementado por Anísio Teixeira, na Bahia, nas primeiras décadas do século passado. Ainda mais recentemente, nas décadas de 80 e 90 do século XX, têm-se os CIEPs, no Rio de Janeiro, e em âmbito nacional, os CAIC¹.

Apesar de diferentes experiências terem sido realizadas no contexto educacional brasileiro, em termos legais o tema da educação integral renasce no final da década de 90 do século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) evidencia, em seu artigo 34, a importância e a necessidade da educação escolar em tempo integral como uma das bases para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Como a própria LDB deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola, desde então temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, estaduais e municipais, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da ETI.

A proposta da ETI caracteriza-se sobretudo pela ampliação de permanência do aluno no contexto escolar para a realização de atividades, consideradas para além do currículo obrigatório, que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, uma questão é apresentada nesta nossa reflexão: Escola de Tempo Integral e Educação Integral são sinônimas? Em linhas gerais, ao analisarmos vários projetos de ETI da Rede Estadual de





Minas Geraisⁱⁱ, identificamos que, ao menos nos objetivos traçados por esses projetos, a Educação Integral aparece como uma meta a ser atingida pela ETI.

Nesse sentido, sendo a Educação Integral o objetivo maior apresentado pelo projeto “Escola de Tempo Integral”, a opção pela análise da construção deste currículo justifica-se pela importância dele tanto pela configuração da ETI, quanto pela sua força na legitimação de um possível processo educacional em uma perspectiva integral.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Quando analisamos as incursões de diversos autores sobre educação integral, percebemos que ela se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano.

Segundo Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional que define a educação integral é aquele articulado ao processo educativo que assume a pessoa em sua totalidade. Ou seja, compreende o indivíduo em sua condição multidimensional, considerando que suas necessidades para o pleno desenvolvimento não comportam somente a dimensão cognitiva, mas também as dimensões corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras, sem desconsiderar o contexto de múltiplas relações em que esse indivíduo está inserido.

Da mesma forma, Cavaliere (2002) defende a educação integral como aquela que tem, por princípio basilar, a predisposição de, ao acolher os educandos em sua multidimensionalidade, comprometer-se em propor ações que contribuam para o desenvolvimento equitativo de todas as suas dimensões.

Essa característica multidimensional do ser humano também evidencia que a educação integral é contínua, se constrói em diferentes contextos, de diversas formas, com linguagens diversas, em variadas circunstâncias e atividades. Além disso, é onde as demandas se apresentam, muitas vezes, como necessidades para além do acúmulo informacional.

Assim, a educação integral, segundo Guará (2006), traz o sujeito para o centro de suas indagações e proposições, reconhecendo-o como um sujeito “desejante” que apresenta demandas simbólicas, que busca “satisfação nas suas diversas formulações de realização,





tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Nessa perspectiva a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

Essa concepção de educação integral aponta para a necessidade de articulações entre diferentes contextos educacionais, nos quais as aprendizagens são assumidas como uma construção em redes, a partir de diferentes objetos e não, apenas, de disciplinas escolares. Isso porque essas aprendizagens devem garantir aos homens “sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida” (GUARÁ, 2006, p. 17). Para dar conta delas, o conhecimento escolar e outros conhecimentos, para além dele devem constituir um currículo necessário à vida.

No contexto educacional brasileiro contemporâneo, o conceito de educação integral apresenta-se, de tal forma, polissêmico sendo impossível entendê-lo por uma única vertente. Segundo Guará (2009), tal conceito define-se a partir de quatro diferentes perspectivas explicitadas a seguir.

A primeira delas refere-se à educação integral como formação integral, na qual a perspectiva do sujeito é predominante, o equilíbrio entre os diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social, e outros) é considerado em sua proposição, articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano, como exposto anteriormente.

A segunda perspectiva entende a educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, ou seja, enfatiza que as práticas educacionais, sobretudo as escolares, devem se abrir ao diálogo com as experiências e os conteúdos transversais.

Uma terceira perspectiva compreende a educação integral como articulação da escola com outros espaços comunitários, onde, em parceria, as diferentes instituições podem compor projetos educacionais que compreendam o turno e o contraturno escolar. De um modo geral,





essa combinação considera o conhecimento como educação formal e educação não-formal, sendo que a primeira tem a primazia sobre a segunda.

Finalmente, a quarta e a perspectiva mais usual nestes últimos anos, interpreta a educação integral como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência do indivíduo no contexto escolar, focando suas atividades para um melhor rendimento escolar.

O conceito de educação integral não descarta nenhuma dessas perspectivas. Porém, nosso trabalho aponta para a necessidade de olharmos para as experiências que tais perspectivas fundamentam, e de reconhecermos em cada uma, o que podem oferecer para o desenvolvimento integral dos indivíduos que a elas estão agregados.

Como o objetivo deste texto é refletir sobre os desafios da ETI para a construção do currículo na perspectiva de uma Educação Integral, nosso foco de discussão centra-se na quarta perspectiva – ampliação do tempo de permanência do indivíduo na escola - uma vez que as políticas implementadas atualmente, sobretudo nas escolas públicas, apontam para essa realidade.

3. A CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A reflexão sobre a construção do currículo na perspectiva de uma Educação Integral nas experiências de ETI desenvolvidas pelas escolas Minas Gerais requer, inicialmente, que se explicita qual é a concepção de currículo que fundamenta tal reflexão.

Neste trabalho, é preciso considerar o currículo nem como uma simples definição teórica, nem como uma relação de conteúdos a ser “cumprido” em um determinado período de tempo, no interior de uma instituição educacional.

Queremos entendê-lo, segundo afirma Oliveira (2004), como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados por educandos e educadores, como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional.

Tal compreensão significa afirmar que a concepção processual de currículo nos leva a considerá-lo como resultado de diversas operações materiais desenvolvidas na instituição educacional; de diferentes ideias, princípios e concepções que lhe dão forma; bem como das peculiaridades das condições reais do contexto de seu desenvolvimento.





Se, por um lado, assumir o currículo como uma construção cultural e social demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que lhe molda; por outro lado, entendê-lo como uma forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários atores, múltiplas concepções, diversos saberes / fazeres intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais.

Tal organização contribui para assumirmos o processo de construção do currículo como *práxis* (SACRISTÁN, 2000), ou seja, uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica), e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade. Em outras palavras, a unidade entre a teoria e prática é condição *sine qua non* para entendermos o currículo como *práxis* a fim de que o seu significado não se resume a uma atividade teórica que não se materializa ou, em uma atividade prática, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Olhar, sentir, captar, presenciar o currículo construído no cotidiano educacional, com essa perspectiva, supõe considerar que, em sua construção, inúmeras ações e intervenções, teorias e concepções colaboram para sua configuração e conferem-lhe significado real no momento histórico de sua materialização efetivada no cotidiano educacional.

Na perspectiva da Educação Integral, descrita anteriormente, o currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive. Ele requer, segundo Souza (2010, p. 799), “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores.

Nesse sentido, a ETI, incorporando em sua configuração, as perspectivas da Educação Integral, mediante a ampliação de permanência do aluno na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento, que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na





escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

Tal proposição defende a ideia de que é preciso modificar a rotina da escola, repensar o uso dos espaços e dos tempos, de modo a criar situações e oportunidades para a formação e o desenvolvimento dos alunos. Não se trata apenas de um aumento do que já é ofertado e da forma como é ofertado. Segundo Gonçalves (2006), é necessário um aumento quantitativo e qualitativo das ofertas. Quantitativo no que diz respeito à ampliação do tempo. Qualitativo porque essas horas não são suplementares, mas “são oportunidades em que os conteúdos propostos poder ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

No contexto educacional brasileiro, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola tem sido uma das interpretações possíveis para a Educação Integral. Em Minas Gerais, a ETI faz essa opção mediante a oferta de atividades que contribuam para a elevação da qualidade do ensino e a ampliação do conhecimento do aluno (sobretudo no universo artístico, cultural e esportivo), constituindo, dessa forma, o currículo para a ETI.

Esta investigação desenvolveu-se a partir de uma perspectiva qualitativa, em que a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada foram instrumentos para a coleta de informações que nos permitiram caracterizar a dinâmica curricular legitimada nas propostas e no cotidiano de escolas que desenvolvem o projeto ETI.

No primeiro momento, optou-se por realizar a análise documental com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98) registradas em diferentes documentos que contribuem para a implementação do projeto ETI. Foi possível investigar os documentos, oficiais e pessoais, relativos à organização do currículo na escola, tais como a legislação que regulamenta a implementação do projeto ETI, os projetos encaminhados à Superintendência Regional de Educação, o Projeto Pedagógico da escola, as atividades realizadas pelos alunos no cotidiano escolar.





Por um lado, os documentos oficiais nos remeteram ao conhecimento da “perspectiva oficial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), declarada por uma política educacional referente à ETI e à educação integral. Tal declaração foi explicitada nos objetivos do processo educacional, nas metas a serem atingidas, nas opções metodológicas adotadas pela escola.

Por outro lado, os documentos pessoais produzidos pelos professores e pelos alunos constituíram-se em elementos relevantes para o conhecimento do trabalho escolar. Eles foram considerados nos limites e no contexto em que foram produzidos e explicitaram o que de fato aconteceu no cotidiano da escola.

No segundo momento, optou-se pela imersão e permanência no cotidiano escolar, com uma postura observadora. Mesmo sendo considerada como um comportamento inerente à condição humana e ao seu cotidiano, a observação foi, enquanto atividade científica, “um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais.” (VIANNA, 2003, p.14).

As observações realizadas no cotidiano escolar produziram um registro de natureza narrativa que foram retomados para uma análise mais atenciosa, a fim de garimpar os dados vinculados ao objeto desta pesquisa, a fim de compor, com os dados obtidos por intermédio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, o conjunto de dados para análise.

Finalmente, as entrevistas, semiestruturadas e individuais, com os diferentes sujeitos que integraram o cotidiano escolar, foram outro procedimento adotado para a coleta de informações. Os depoimentos foram colhidos a partir de um roteiro, que orientou o diálogo com todos os entrevistados. Foram registrados e transcritos, constituindo-se um texto de referência para o processo de análise que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004), é definida como “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto” (p. 63), ou ainda, como um “processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador.” (p. 71).

A partir deste conjunto de dados, foi possível fazer uma leitura da realidade para compreender os desafios que as ETI, em Minas Gerais, enfrentam para construir um currículo na perspectiva de uma Educação Integral.





5. COMPREENDENDO A REALIDADE

Para a compreensão da construção do currículo para a ETI, a partir do cotidiano escolar, vamos trabalhar com as informações coletadas no confronto entre as orientações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, com os projetos para a ETI apresentados pelas escolas à Superintendência de Ensino e com a observação realizada, no cotidiano de uma escola, nos seguintes aspectos: levantamento quantitativo, constituição das turmas para o projeto ETI, organização do currículo oficial para ETI e as práticas curriculares.

Um levantamento quantitativo foi realizado junto à 27ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de mapear as experiências de ETI desenvolvidas por algumas escolas localizadas na circunscrição desse órgão, onde esta pesquisa está situada.

A 27ª Superintendência de Ensino em questão é responsável por 28 municípios e 113 escolas de Ensino Fundamental. Desse total, 61 escolas trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamentalⁱⁱⁱ e, dentre elas, somente 30 desenvolvem o projeto ETI para este segmento de ensino em 16 municípios.

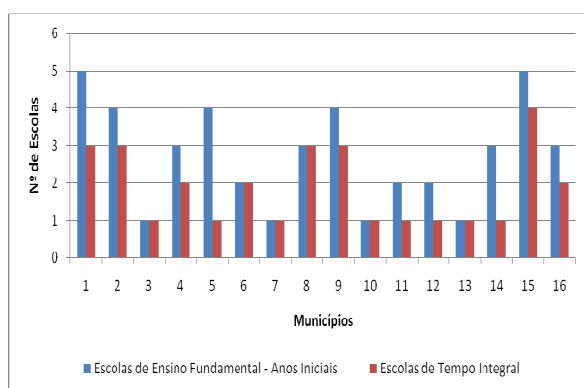


Figura 01: ETI nos municípios que compreendem a 27ª Superintendência de Ensino de MG.

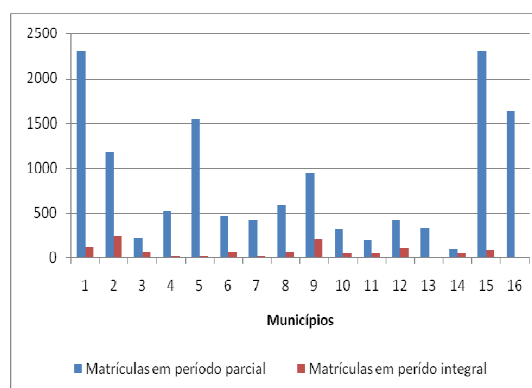


Figura 02: Matrícula dos alunos em Tempo Integral nos municípios que compreendem a 27ª Superintendência de Ensino de MG.

É possível perceber, como mostra a figura 01, que as escolas que desenvolvem o projeto ETI são quase que a totalidade em cada município. Isso mostra que, em termos institucionais, mais escolas optam pela ampliação do tempo na escola para os alunos, a partir do projeto ETI. Contudo, a figura 02 indica que as matrículas dos alunos para o projeto ETI, em 2010^{iv}, não atingem a 10% da totalidade dos alunos que estão matriculados no turno



escolar obrigatório (período parcial) de cada município. Dessa forma, podemos perceber que ampliação progressiva ainda não é real para a totalidade dos alunos. No cotidiano escolar observado, por exemplo, dos 633 alunos matriculados na escola, apenas 50 participam do projeto ETI, sendo 25 alunos em cada turno.

Uma das causas para essa situação é o limite de espaço que as escolas públicas têm disponíveis para o projeto em seu cotidiano. Considerando que a totalidade das escolas públicas organiza-se em diferentes turnos para o atendimento de uma população quantitativamente expressiva, o espaço das escolas não se mostra suficiente para atender, em tempo integral, os diferentes sujeitos que frequentam a escola, diariamente, em dois ou três turnos diferentes. Para que esse atendimento crescesse, seria necessário, pelo menos, o dobro do espaço físico nas escolas ou seria necessária a parceria efetiva e constante com outros espaços educacionais disponíveis na comunidade, acrescentando-se a isso um aumento considerável do número de profissionais para o desenvolvimento do trabalho, bem como um crescente investimento monetário.

A segunda causa diz respeito à formação das turmas para o projeto ETI. Cada turma deve ser constituída por vinte e cinco alunos, tendo prioridade aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares (SEE/MG, 2009). Assim, as escolas têm a liberdade de definir, em seu projeto, a constituição do número de turmas em tempo integral que é possível atender, considerando a dimensão do espaço, dos profissionais e do investimento monetário.

Esse critério de formação de turmas (alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares) tem sido responsável pela construção de uma caracterização do projeto ETI como um *espaçotempo*^v de reforço e de recuperação da aprendizagem que não foi atingida de forma satisfatória no período escolar regular. Dessa forma, na experiência escolar observada, percebe-se que a desvinculação do aluno do projeto ETI, assim que ele “recupera” sua defasagem de aprendizagem, passa a ser uma prática constante. Ou seja, quando este apresenta condições de acompanhar sua turma de origem, ele é desligado do projeto ETI, e outro aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares ocupa seu lugar, como podemos perceber neste registro de observação:





Em uma conversa com a professora do Tempo Integral do período vespertino, ela nos informou que a aluna J. “teve alta”, ou seja, ela já está em condições de deixar o tempo integral, pois superou suas dificuldades e já pode acompanhar sua turma no turno regular. (Registro de observação).

É possível perceber, por um lado, que o projeto ETI, nesse caso, é visto como uma fase de “tratamento” para o aluno, quando ações pedagógicas mais intensivas são responsáveis pela aceleração do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de sua recuperação. Assim, tão logo supere suas dificuldades, o aluno está livre e apto para frequentar somente o turno regular.

Por outro lado, essa concepção evidencia que o projeto ETI está vinculado, exclusivamente, ao turno escolar “oficial” no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Ou seja, ele é assumido como uma alternativa de reforço, quase que obrigatória, para os alunos que não atingem o “ideal” de conhecimento em tais conteúdos o que denota uma política interna de responsabilização do sucesso do aluno no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Embora a LDB, em seu artigo 34, deixa a critério dos sistemas de ensino a organização do tempo integral, a situação apresentada anteriormente, não parece salutar quando entendemos que ter o tempo escolar ampliado em uma perspectiva de educação integral deve ser assumido na ótica do direito de todos.

Quanto à organização do currículo oficial para ETI, ao analisarmos as orientações oferecidas pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2009) verificamos, por um lado, que a proposta prevê a construção de um currículo integrado, por meio do qual o tempo integral seja assumido como um único processo para o desenvolvimento do indivíduo, e não como o turno e contraturno, em que onde o primeiro é destinado às atividades formais dos conteúdos curriculares obrigatórios e, o segundo, destinado às atividades consideradas menos importantes na formação do indivíduo.

Por outro lado, ao prever oficinas curriculares nas áreas de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e motora e na área de formação pessoal e social e, sugerindo uma matriz curricular, conforme mostra a tabela abaixo, as orientações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação (SSE/MG, 2009) reforçam a primazia do Português e da Matemática em





detrimento das demais áreas de conhecimento, quando destina uma maior carga horária para o trabalho com essas áreas.

Essa distribuição faz sentido quando entendemos que o projeto ETI intenciona atender alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos curriculares e, como essas dificuldades são evidenciadas nas avaliações externas^{vi}, que privilegiam o conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, são essas que devem ser reforçadas em momentos para além do turno escolar.

Tabela 1: sugestão de matriz curricular (SSE/MG, 2009).

Carga Horária Semanal - Módulos de 50 min		
Funcionamento 5 vezes por semana		
05 aulas semanais de Português	04:10	A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação Física.
05 aulas de Matemática	04:10	
03 aulas de Educação Física	02:30	
03 aulas de Artes	02:30	
04 aulas (Estudos Monitorados)	03:20	
10 aulas Formação Pessoal e Social	08:20	
Total:	25:00	

Os projetos para ETI encaminhados pelas escolas à Superintendência de Ensino se mostram coerentes com as orientações da Secretaria de Estado de Educação (SSE/MG, 2009). Neles, observamos por um lado, quanto aos objetivos, que todos os projetos enfatizam o atendimento às necessidades educacionais dos alunos intencionando uma melhor aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Por outro lado, a organização das oficinas pedagógicas do contraturno, propostas por todos os projetos analisados, reforçam essa opção ao proporem oficinas que reproduzem os conteúdos curriculares trabalhados no turno escolar, como, por exemplo: “reforço escolar”, “leitura, interpretação e criação de texto”, “problemas matemáticos”, “experiências matemáticas”, dentre outras.

Na experiência observada, a organização do currículo para o projeto ETI também evidencia essa tendência de se constituir também como um *espaçotempo* para o reforço escolar, como nos mostra a tabela 2.





Tabela 2: Dinâmica curricular desenvolvida pelo projeto ETI da escola observada

Oficinas curriculares	Atividades curriculares	Aulas	CHS
Atividades de linguagem e matemática	Oficina de leitura e produção de texto	02	66:40
	Alfabetização	02	66:40
	Poesia	01	33:20
	Estudos monitorados	05	166:40
	Experiências matemáticas	04	133:20
	Jogo Xadrez	01	33:20
Atividades artísticas e motoras	Artes	03	100:00
	Atividades rítmicas	01	33:20
	Ginástica	01	33:20
	Teatro	01	33:20
	Esporte	01	33:20
Formação social e pessoal	Higiene e formação de hábitos	05	166:40
	Educação Social	01	33:20
	Educação para o trânsito	01	33:20
	Saúde e qualidade de vida	01	33:20

Não só o currículo, mas a prática curricular desenvolvida no cotidiano da experiência observada, evidenciam, por um lado, a predominância das atividades voltadas para a área de Português e Matemática. Por outro lado, a oficina denominada de “estudos monitorados” reforça essa reprodução, uma vez que ela é destinada à realização das tarefas advindas do turno escolar regular. Assim, podemos perceber que um grande período do tempo do projeto ETI é dedicado nesta lógica de ser complemento, reforço e ajuda ao turno escolar.

Quanto às práticas curriculares construídas pelos profissionais no projeto ETI, na experiência observada, ao serem concentradas nas áreas de Português e Matemática, como indicado anteriormente, elas se materializam no desenvolvimento de atividades que repetem a prática escolarizante do turno regular, favorecendo que essas oficinas assumam um caráter de reforço escolar e/ou tempo para realizar as tarefas encaminhadas pelos professores do turno regular, mesmo que as orientações originais para a ETI (SEE/MG, 2009) indiquem como opção metodológica para o trabalho pedagógico a metodologia de Projetos, como pode ser percebido neste registro de observação:

A maioria das atividades gira em torno do reforço escolar, cujas tarefas realizadas são exercícios principalmente de língua portuguesa e matemática. Os exercícios de matemática são registrados no quadro. A professora convida alguns alunos para fazer as operações na lousa. São operações de adição e subtração. (Registro de observação).





Esse caráter de reforço ainda é intensificado para os alunos que participam do projeto ETI no período da manhã, que frequentam o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental no turno regular no período da tarde. Essa prática é justificada pela necessidade que esses alunos apresentam de estarem alfabetizados ao final do 3º ano. Assim, o projeto ETI para esses alunos se configura na reprodução do turno regular, tanto no que diz respeito às atividades pedagógicas quanto na disposição das carteiras e da relação estabelecida entre os professores e alunos.

O contrário é percebido no período da tarde, em que o projeto ETI é frequentado por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que já são alfabetizados, embora também apresentem dificuldades de aprendizagens. Para esses, as atividades propostas são mais diversificadas, e a flexibilidade das ações é perceptível no seu desenvolvimento.

A distinção observada entre os turnos do projeto ETI, no que diz respeito à prática curricular, evidencia que o projeto ETI vem se configurando ainda como dois turnos, sendo que o turno regular apresenta-se como o mais importante, uma vez que ele deve apresentar resultados, e o segundo turno (ou contraturno) se configura a serviço do primeiro, com a responsabilidade de completar, reforçar, recuperar a aprendizagem não alcançada no turno regular, descaracterizando-se, assim, a intenção de uma escola de tempo integral a serviço de uma educação integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a constituição das turmas, o currículo oficial e as práticas curriculares construídas no projeto ETI em Minas Gerais, foi possível perceber alguns desafios para que essas experiências evoluam na perspectiva de uma Educação Integral.

O primeiro desafio diz respeito ao investimento orçamentário destinado ao projeto ETI que garanta, por um lado, a sustentabilidade e continuidade desses projetos que, de antemão, são previstos pela LDB; e que, por outro lado, possibilite a universalização dessa experiência para todos os alunos da escola. Em geral, os projetos são implementados; contudo, não conseguem ser expandidos para todo o sistema educativo nem para todos os alunos.

Um segundo desafio faz referência ao espaço de que a própria escola dispõe ou não para o desenvolvimento do projeto ETI. Em geral as escolas são construídas para atender os





alunos em turnos diferentes, porém, com a mesma prática. Assim, as parcerias com múltiplos espaços educativos são necessárias, uma vez que a escola não é uma instituição total, ela precisa reconhecer que precisa de outros espaços, de outras práticas, de outros conteúdos para o desenvolvimento integral do aluno.

O terceiro desafio identificado diz respeito à necessidade de compreender o currículo para a ETI com uma perspectiva integral, que redimensione o modo de funcionamento das escolas, que supere a concepção cristalizada dos conteúdos curriculares e da fragmentação desses, para a constituição de concepções que remetam à articulação dos saberes que amplia o foco da aprendizagem a partir de proposições e não de disciplinas escolares.

Dessa forma, entendemos que o projeto ETI caminhará na perspectiva de uma educação integral quando esta for pensada na ótica do direito de todas as crianças e adolescentes; quando compreendermos que tal projeto deve ter compromisso com o desenvolvimento integral dos educandos, e, nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos curriculares é somente um aspecto; quando nos convenceremos de que as atividades educativas na perspectiva da disciplinarização têm produzido pouco resultado em termos de aprendizagem; quando assumirmos que o currículo para a ETI na perspectiva da Educação Integral deve motivar e desafiar os professores e alunos na proposição de atividades que conectem os mundos divergentes dos alunos, de modo que seu desenvolvimento e aprendizagem se tornem significativos e relevantes para sua experiência de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: D, P & A, 1998.

BRASIL. 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.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.





CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. IN: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEE/MG. **Escola de Tempo Integral**. SEE/MG, 2009.

SOUZA, Danilo de Melo. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (et. al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de e PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para Análise de Entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: A observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ⁱ Trata-se das instituições públicas de ensino fundamental, criadas pelo governador Leonel Brizola (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, e pelo presidente Fernando Collor de Melo (CAIC), visando ao desenvolvimento de uma educação em tempo integral.

ⁱⁱ A rede estadual de educação de Minas Gerais é subdividida em superintendências regionais. Cada uma se responsabiliza por um determinado número de municípios. Os projetos analisados para esta pesquisa são de uma única superintendência.





-
- ⁱⁱⁱ Optamos por trabalhar somente com os dados referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a pesquisa privilegiou este segmento em função da minha formação e atuação profissional.
- ^{iv} Matrícula Inicial-2010 <http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp> acesso em 08/01/2011.
- ^v A expressão *espaçotempo*, cunhada por Nilda Alves, é assumida aqui como dimensão material do currículo que se entrelaça em sua multiplicidade e complexidade. (ALVES, 1998).
- ^{vi} Exemplos dessas avaliações externas são: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) destinado à verificação dos níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), destinado aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, para avaliar as habilidades desenvolvidas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Submetido: 19.4.2011

Aceito: 18.12.2011

