

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Vanessa Cristina Caiano de Santana

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE
ARARAQUARA E SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS DE 6º A 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ARARAQUARA - SP

2018

Vanessa Cristina Caiano de Santana

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE
ARARAQUARA E SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS DE 6º A 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

FICHA CATALOGRÁFICA

S223p Santana, Vanessa Cristina Caiano de

O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Vanessa Cristina Caiano de Santana

Araraquara: Universidade de Araraquara - UNIARA, 2018

203fs

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

1. Educação Integral. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação em Tempo Integral.
4. Alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. 5. Currículo. I. Título.

CDU370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SANTANA, V.C. **O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental.** 2018. 203 Folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara – SP.


ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Vanessa Cristina Caiano de Santana

TÍTULO DO TRABALHO: O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2018

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Vanessa Cristina Caiano de Santana

Av. Dr. Giuseppe Aufiero, 102 – Jd. Maggiore. Araraquara – SP

caianovanessa@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

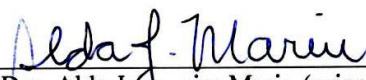
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: VANESSA CRISTINA CAIANO DE SANTANA

TÍTULO DO TRABALHO: “O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA E SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS DE 6º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Assinatura dos Examinadores:

Conceito



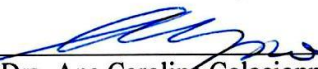
Profª. Dra. Alda Junqueira Marin (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profª. Dra. Ana Carolina Colacioppo Rodrigues
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 18 / 04 / 18



Profª. Dra. Alda Junqueira Marin (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A sensação ao concluir um trabalho de pesquisa tão extenuante como esse é inexplicável, pois junto ao cansaço de uma mãe, esposa e profissional se misturam sentimentos de tristeza e solidão com sentimentos de alegria e euforia por ter chegado até aqui e concluído mais uma etapa importantíssima da minha vida. E para a conclusão desta etapa tão complexa pude contar com pessoas que foram e serão sempre muito valiosas em minha vida, as quais agradeço imensamente.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, porque me concedeu muita saúde até aqui, o que me permitiu ter forças suficientes para realizar diariamente minha jornada quádrupla de vida.

Ao meu marido Danilo e meu filho Gustavo que buscaram, por vários dias e noites, compreender e apoiar a ausência desta esposa e mãe, que se dedicava às leituras e à pesquisa, sem poder dar-lhes a atenção merecida e necessária. Estendo meus agradecimentos ao pequeno ser que foi gerado em meu ventre no último ano de meu mestrado, meu querido Theo, que compartilhou e sentiu todas as alegrias e angústias desse percurso, me motivando internamente a prosseguir e me fazendo confiar que no final tudo daria certo.

À minha orientadora, Alda Junqueira Marin, que como uma mãe, me ensinou a engatinhar e dar os primeiros passinhos no campo da pesquisa com seus preciosos direcionamentos e sugestões que sempre me proporcionaram muita confiança e otimismo no desenvolvimento de meu trabalho.

Aos professores Ana Carolina Colacioppo Rodrigues e Luiz Carlos Gesqui, por terem aceitado o convite de participar dessa Banca e por suas importantes contribuições durante a qualificação. Reforço os agradecimentos ao professor Luiz que, com suas aulas no Programa de Pós-graduação, além de proporcionar momentos de amizade e descontração com o grupo de alunos, contribuiu para que minhas concepções teóricas sobre educação fossem ampliadas e ressignificadas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA expresse meu eterno agradecimento. Mais do que aulas, concederam-me oportunidades de trocas de aprendizagem e reflexão conjunta.

Com muito carinho, a todos os alunos, ex-alunos, professores, gestores e à Coordenadora Técnica do Programa de Educação Integral de Araraquara que aceitaram gentilmente fazer parte dessa pesquisa e me acolheram com muito carinho nas escolas. Vocês, com suas vivências, são parte desse estudo, sem vocês seria impossível realizar essa pesquisa.

Por fim, agradeço a meus pais, base fundamental de minha formação como ser humano e cidadão, por confiarem em minhas decisões e me proporcionarem EDUCAÇÃO; à todos os professores que, desde a educação básica, me proporcionaram o CONHECIMENTO necessário para o desenvolvimento de todas minhas potencialidades; e a todos os profissionais e amigos que fazem e fizeram parte de minha carreira, compartilhando experiências boas e ruins, me proporcionando adquirir a PRAXIS profissional, bagagem que carrego com muito orgulho em minha carreira do magistério.

RESUMO

A presente pesquisa problematiza o desinteresse, o abandono e a recusa dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental em relação ao Programa de Educação Integral do município de Araraquara. Tal Programa é destinado a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental no contraturno do ensino regular, que busca a complementação da formação para além do currículo formal. A pesquisa toma como objeto de investigação o currículo do Programa para atender o objetivo principal que é o de identificar as causas de tais condutas do alunado e fazer sugestões de modificações que possam inovar o currículo, procurando atender os interesses destes alunos e aumentar o número de matrículas na faixa etária de 11 a 15 anos. Essa proposta justifica-se por meio do mapeamento bibliográfico das pesquisas realizadas e artigos já publicados nesta temática, que revelam diversas fragilidades dos programas de educação integral, como os aspectos assistencialistas em detrimento dos educacionais, dicotomia entre o ensino regular e os programas de educação integral, fragilidade dos currículos fragmentados e dos pressupostos teórico-metodológicos das instituições. A hipótese para tal problema é a de que a forma como o Programa está direcionando suas ações e gerindo seu currículo não está nutrindo as necessidades dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, que provavelmente buscam modelos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, lúdicos e flexíveis. Foram mapeadas algumas informações sobre legislação relativa ao tema, ressaltando os aspectos políticos da educação em tempo integral no Brasil, e uma reconstituição histórica da educação integral em Araraquara. Como referencial teórico a pesquisa fundamenta-se na concepção de educação atrelada a um contexto social contemporâneo baseado nas ideias de Gimeno Sacristán, e na concepção de pluralidade e complexidade do homem de Bernard Lahire. Os teóricos Tedesco e Tenti fornecem importantes contribuições ao trabalho discorrendo sobre as necessidades da nova geração de alunos que se apresenta diante dos sistemas educacionais tradicionais. Para a análise do currículo a pesquisa apoia-se nas concepções de Gallian e Sampaio dialogando com Young e Goodson, que retratam as relações sociais implícitas no currículo, e no Plano Langevin-Wallon abordado por Mialaret. Celso João Ferretti amplia o estudo com os conceitos de inovações pedagógicas. A coleta de informações abrange documentos oficiais que respaldam o Programa de Educação Integral de Araraquara, além de documentos administrativos e pedagógicos das instituições escolares selecionadas. Com base nas orientações de Selltiz e outros, foi utilizado um questionário em escala para ser respondido por gestores, professores, alunos e ex-alunos destas instituições. Hamilton e Parlett direcionam a metodologia da pesquisa com o conceito de avaliação iluminativa, visto que um dos objetivos específicos é o de mapear sugestões para inovar o currículo do Programa. Os resultados apontam que o Programa precisa passar por um processo de reforma curricular que priorize propostas lúdicas e flexíveis de trabalho, que tomem o aluno como interlocutor. Para isso, o papel dos gestores no estabelecimento de pontes de trabalho com os docentes é fundamental, além do investimento em formação continuada que resgate os objetivos dessa modalidade educacional.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Fundamental. Educação em Tempo Integral. Alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Currículo.

ABSTRACT

The present paper discusses the lack of interest, the drop-outs and the refuse of Secondary School Students related to the Full-time Education Program of Araraquara City. This Program is designed to Elementary and Secondary School Students after/before the regular school and aims to supplement the formation beyond the formal curriculum. The research analyzes the Program's curriculum in order to fulfill its main goal, which is to identify the causes of such students' behaviors and to suggest changes that could improve the curriculum, trying to attend the interests of those students and increasing the number of registrations between the ages of 11 and 15 years old. The proposal justifies itself through the bibliographical survey of the researches conducted and the articles already published on this topic, which reveal several full-time education programs' weaknesses, such as: the assistance rather than educational aspects, dichotomy between regular school and the full-time education programs, the weaknesses of the fragmented curricula and the theoretical-methodological assumptions of the institutions. The probable cause of this issue is that the manner the Program is acting and managing its curriculum is not fulfilling the needs of the Secondary School students, who probably search for more dynamic, entertaining and flexible models of learning. Some laws related to the topic were raised, highlighting the political aspects of full-time education in Brazil, and a historical reconstruction of full-time education in Araraquara City. As its theoretical reference, the research is linked to the conception of education related to a contemporary social context based on the ideas of Gimeno Sacristán and in the conception of plurality and human complexity of Bernard Lahire. Theorists Tedesco and Tenti provide important contributions on the topic of needs of the new students' generation who are faced to the traditional educational systems. Concerning the analysis of the curriculum, the research is based on the ideas of Gallian and Sampaio as well as on Young and Goodson, who picture the social relations implied in the curriculum, and on the Langevin-Wallon Plan approached by Mialaret. Celso João Ferretti extends the study with pedagogical innovation concepts. The data collection embraces not only official documents which support the Full-time Education Program of Araraquara City, but also administrative and pedagogical documents of the selected schools. Based on the guidelines of Selltiz and others, a questionnaire was applied to school managers, teachers, students and former students of these institutions. Hamilton and Parlett guided the research methodology with the concept of Illuminative Evaluation, as one of the specific goals is to map suggestions for improving the Program's curriculum. Results point that the Program needs to undergo a process of curriculum redesign which prioritizes recreational and flexible proposals of work, and which takes the student as its counterpart. Therefore, school managers play an essential role in the establishment of work connections with the teachers, besides the investment in continued formation which rescues the goals of this educational modality.

Key-words: Full-time Education. Elementary School. Secondary School. Secondary School Students. Curriculum.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- AABB** – Associação Atlética Banco do Brasil
- ABECITRUS** – Associação Brasileira dos Exportadores de Cítricos
- ABRINQ** – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BA** - Bahia
- CAIC** – Centro de Atenção Integral à Criança
- CE** – Centro Educacional
- CEC** – Centro de Educação Complementar
- CECR** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CEI** – Centro de Educação Integral
- CER** – Centro de Educação e Recreação
- CIEP** – Centro Integrado de Educação Pública
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEPG** – Escola Estadual de Primeiro Grau
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETI** – Escola de Tempo Integral
- FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FUNDART** – Fundação de Arte e Cultura de Araraquara
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDECITRUS** - Fundo de Defesa da Citricultura
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- HTPL** - Horário de Trabalho Pedagógico Livre
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MCT** – Ministério de Ciência e Tecnologia

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME – Ministério de Esporte

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MinC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério de Meio Ambiente

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não Governamentais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Programa de Educação Complementar

PEI – Programa de Ensino Integral

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Presidência da República

PR - Paraná

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC/ Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SESI- SP – Serviço Social da Indústria de São Paulo

SP – São Paulo

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TO - Tocantins

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIARA – Universidade de Araraquara

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Áreas do conhecimento que embasam as oficinas do Programa de Educação Integral de Araraquara	58
Quadro 2: Evolução de matrículas em escolas que oferecem educação integral	65
Quadro 3: Escolas públicas de ensino fundamental com matrículas em tempo integral.....	66
Quadro 4: Evolução de matrículas em escolas de ensino fundamental que oferecem educação integral.....	66
Quadro 5: Alunos matriculados por turma nas unidades do Programa de Educação Integral de Araraquara no mês de maio de 2017	90
Quadro 6: Análise numérica comparativa dos alunos de 1º a 5º ano X alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental matriculados no mês de maio de 2017 no Programa de Educação Integral de Araraquara	91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Manifestações dos alunos sobre as questões do questionário.....	107
Tabela 2: Manifestações dos ex-alunos sobre as questões do questionário	108
Tabela 3: Manifestações dos professores sobre as questões do questionário.....	109
Tabela 4: Manifestações dos gestores (diretores, professores coordenadores e Coordenador Técnico do Programa) sobre as questões do questionário.....	112
Tabela 5: Manifestações positivas do segmento de alunos e ex-alunos	115
Tabela 6: Manifestações negativas do segmento de alunos e ex-alunos	118
Tabela 7: Manifestações sugestivas do segmento de alunos e ex-alunos.....	119
Tabela 8: Manifestações de alunos por escola.....	122
Tabela 9: Manifestações de Ex-alunos por escola.....	123
Tabela 10: Manifestações positivas do segmento de professores e gestores.....	132
Tabela 11: Manifestações negativas do segmento de professores e gestores.....	138
Tabela 12: Manifestações sugestivas do segmento de professores e gestores	141
Tabela 13: Manifestações de Professores por escola.....	143
Tabela 14: Manifestações de Gestores por escola	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 – CENÁRIO ACADÊMICO SOBRE O TEMA: PESQUISAS E CONCEITOS	20
1.1 As Pesquisas Mapeadas	20
1.1.1 Alunos e Famílias	21
1.1.2 Trajetória Histórica e Política de Programas de Educação Integral no Brasil/Concepções Teóricas Sobre Educação Integral.....	25
1.1.3 Atuação e Percepção Docente e das Equipes Gestoras dos Programas de Educação Integral.....	30
1.1.4 Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) nos Programas de Educação Integral	34
1.1.5 Concepções e Desejos dos Jovens Acerca da Escola.....	36
1.2 Conceitos: Referencial Teórico.....	38
SEÇÃO 2 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	53
2.1 Aspectos Político-Cronológicos Presentes na Legislação da Educação em Tempo Integral no Brasil	53
2.2 Aspectos Político-Cronológicos da Educação em Tempo Integral no Município de Araraquara	67
2.3 Aspectos Curriculares e Metodológicos do Programa de Educação Integral do Município de Araraquara	71
SEÇÃO 3 – O CENÁRIO DA PESQUISA: SOBRE AS ESCOLAS, OS ALUNOS, OS PROFESSORES E OS GESTORES. PROCEDIMENTOS DA COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	77
3.1 A Pesquisa.....	77
3.1.1 Procedimentos de Coleta.....	78
3.1.2 Informações Referentes ao Processo de Coleta	80
3.2 Dados Numéricos Relativos às Unidades que Compõem o Programa de Educação Integral de Araraquara	89
3.3 Centro Educacional Piaquara “Profª. Lectícia Vitta Filpi”	93
3.4 Centro de Educação “FUNDECITRUS”	96
3.5 EMEF CAIC “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro” – Educação Integral..	98
3.6 EMEF “Prof. Henrique Scabello” – Educação Integral.....	102
SEÇÃO 4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS OBTIDOS NOS TRÊS EIXOS	106

4.1 Análises Iniciais com a Tabulação Simples dos Dois Segmentos das Escolas	106
4.2 Apresentando as Tabelas com Dados Agregados	114
4.2.1 Dados Agregados de Alunos.....	115
4.2.2 Dados Agregados dos Gestores e Professores	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES.....	178
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DEFINITIVO A SER RESPONDIDO POR PROFISSIONAIS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	178
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DEFINITIVO A SER RESPONDIDO POR ALUNOS E EX-ALUNOS NA FAIXA ETÁRIA DE 11 A 15 ANOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	182
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE A SER RESPONDIDO POR ALUNOS E EX-ALUNOS NA FAIXA ETÁRIA DE 11 A 15 ANOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	184
APÊNDICE D - QUADROS REFERENTES AO MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS REALIZADAS E ARTIGOS PUBLICADOS NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL	186
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS.....	191
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (Para o responsável legal)	192
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (Profissionais).....	194
APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA).....	196

INTRODUÇÃO

Quando ingressei na universidade, no curso de Pedagogia, nas primeiras aulas de uma das disciplinas que cursei, a professora solicitou que fizéssemos uma redação resgatando as lembranças de escolarização desde a infância. Pediu que colocássemos tudo o que lembrássemos, com a maior riqueza de detalhes possíveis, fazendo o máximo de esforço para conseguir resgatar lembranças ainda da primeira infância. Na época consegui resgatar algumas lembranças a partir de meus quatro anos, pois já nesse período, mesmo não frequentando a escola, tinha muita vontade de ir com meu irmão para a escolinha de Educação Infantil onde ele estudava. Não consegui puxar, de minha memória, lembranças anteriores aos quatro anos, mas lembro que alguns de meus amigos de sala não tinham muitas, ou quase nenhuma lembrança dessa primeira infância, e tiveram muita dificuldade para resgatá-las na memória. Grande parte dos colegas de turma conseguia relembrar aspectos da escolarização somente a partir da adolescência. O fato mais interessante desse exercício é que quando resgatei essas lembranças de minha escolarização na primeira infância e até mesmo no ensino fundamental, somaram-se sentimentos tão bons junto a elas que cheguei a sentir de novo como foi gostoso ser criança na escola. Lembrei-me com carinho e gratidão de meus professores, de alguns deles lembrava até do cheiro que tinham, e como era gostoso! O sorriso, algumas frases que utilizavam como jargão, até mesmo para chamar a atenção dos alunos quando a indisciplina começava a se instaurar, o jeitinho de ensinar... Lembrei-me do cheiro de tinta guache e de massinha que as salas de aulas tinham, principalmente do prezinho até a 4ª série (essa era a nomenclatura utilizada na época para as séries iniciais do ensino fundamental, de 1990 a 1994).

Dentre essas lembranças que me trazem tantos sentimentos bons do início de minha escolarização, uma das que ficou mais forte em minha memória foi quando, aos oito anos, iniciou-se, na escola estadual de ensino fundamental na qual estudei, um projeto chamado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). As práticas que pude vivenciar nesse Programa me trazem bons sentimentos, como de acolhimento, aprendizagens lúdicas, criativas e prazerosas. Infelizmente o PROFIC extinguiu-se logo. Não permaneceu na escola nem por dois anos, o que na época me causou um grande vazio, pois não haveriam mais aqueles momentos que preenchiam minhas tardes com tanto entusiasmo.

Procurei resgatar esse período de minha infância porque meu foco de pesquisa é a educação integral em tempo integral, na qual trabalho atualmente. E a relação que estabeleço com essas lembranças é a de que todo educador constrói uma identidade ao longo de sua vida

e, comigo, essa regra não tem sido diferente. A identificação que tenho com essa modalidade de educação começou logo na infância com uma experiência que para mim foi significativa.

Após essa rápida experiência, não participei de nenhum outro projeto de educação integral como aluna. E não me recordo de outros projetos como esse na época. Concluí o Ensino Fundamental em 1998, sempre estudando em escolas públicas estaduais.

Após o Ensino Médio, resolvi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia. Formei-me em 2005 pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – em Araraquara, e já no ano seguinte ingressei por meio de concurso público como professora das séries iniciais na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Trabalhei na Rede Estadual até 2009 e tive a oportunidade de dar aula em uma Escola de Tempo Integral (ETI) no ano de 2008. Observei muitas dificuldades na implantação desse projeto de modo que, no final do ano, saí dessa escola com imagens e sensações totalmente diferentes daquelas que pude experimentar como aluna em um Projeto de Educação Integral na infância. Era nítida a percepção de que a equipe de educadores daquela escola estadual ainda não havia adquirido uma compreensão do currículo que o projeto da ETI pretendia desenvolver, de modo que não conseguiam traçar uma rota pedagógica que garantisse uma formação adequada e prazerosa aos alunos. Esse cenário refletia uma proposta que estava sendo implantada na rede de ensino, na ocasião, sem a participação efetiva dos segmentos que a compõem: professores, gestores, funcionários, alunos e famílias. Nesse ano, não me recordo de haver participado de nenhuma reunião específica com a equipe gestora da escola e/ou equipe gestora central da Diretoria de Ensino para discutir propostas na implantação desse Programa, e nem mesmo participei de nenhuma formação que preparasse a equipe para atuar nessa nova proposta. Nesse sentido, não havia nenhuma iniciativa de gestão desse currículo que, conseqüentemente, não estava alcançando a formação e crescimento dos profissionais e, principalmente, dos alunos, que não vislumbravam um ambiente de alegria e desafios que, segundo Gallian e Sampaio (2013) é o que permite que as crianças compreendam seu tempo e saiam da escola mais fortes, mais esclarecidas, mais aptas a participar e interferir socialmente. A partir dessa experiência voltei meu olhar docente com mais ênfase a essa modalidade de educação, buscando entender quais as falhas do projeto de educação integral, no que ele poderia e deveria ser melhorado para atingir as necessidades reais dos alunos.

Ainda em 2008, a Prefeitura Municipal de Araraquara lançou um concurso público para professores que quisessem atuar no Programa de Educação Complementar (PEC) do município, como era chamado na época o atual Programa de Educação Integral. Prestei o

concurso e, em 2009, ingressei na Rede Municipal como professora da Educação Complementar, que atendia alunos até o 9º ano do ensino fundamental no contraturno escolar.

Trabalhei na Educação Complementar até 2010 com a mesma inquietude em relação ao desinteresse dos alunos pela educação em tempo integral. Mas um fato relevante me intrigou logo no início de minha atuação: o número de alunos matriculados na faixa etária de 11 a 15 anos era muito pequeno se comparado ao número de alunos matriculados de 6 a 10 anos. A diferença era grande. Essa percepção direcionou mais minha inquietação.

Nesse meio tempo prestei um concurso para atuar como diretora de escola na Rede Municipal de Araraquara, e logo fui convocada.

Assumi minha primeira escola como diretora em uma unidade de Educação Infantil, e permaneci nesta modalidade de educação por quatro anos e meio, até que, em 2015, tive a oportunidade de retornar, como diretora, à Educação Integral. Nesse ano, o município já havia atribuído essa nomenclatura à modalidade que antes era Educação Complementar, atendendo a Lei nº 7.863 de 25 de Janeiro de 2013 (ARARAQUARA, 2013a).

Ingressei na Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira. Esta unidade foi vinculada à Fundação de Arte e Cultura de Araraquara – FUNDART, de 2002 a 2006, com projetos voltados para o ensino de dança, música e teatro. Em 2006 passou à Secretaria de Educação, fazendo parte do Programa de Educação Complementar do município e incorporando, em seu projeto, as oficinas que compõem hoje o Programa de Educação Integral. Os documentos oficiais que respaldam o Programa não explicitam os motivos pelos quais a Escola de Dança desvinculou-se da Secretaria de Cultura e passou a fazer parte do Programa de Educação Complementar na Secretaria de Educação. Na ocasião, o Secretário que estava à frente da pasta da Educação, deixou claro que o grande motivo dessa desvinculação era por motivos de verbas que ajudassem a manter a escola com mais qualidade, visto que a Educação possui um montante de verbas maior que a Cultura.

Atualmente, como diretora na modalidade de educação integral e percebendo que as observações e inquietações que tinha desde a docência permanecem, resolvi desenvolver uma pesquisa que toma como objeto de investigação o currículo do Programa de Educação Integral do município de Araraquara problematizando as decisões de abandono e as situações de desinteresse e recusa dos alunos de 6º a 9º ano do EF em procurar e permanecer nele, visto que a diferença de alunos matriculados no Programa nessa faixa etária é muito inferior em relação aos alunos de 1º a 5º do EF. A hipótese apresentada para tal problema é a de que a forma como o Programa está direcionando suas ações e gerindo seu currículo não está nutrindo as necessidades desse alunado que compõem uma nova geração que busca atividades

voltadas aos interesses de suas idades, da cultura jovem que os envolve e das exigências que se colocam no novo modelo social contemporâneo.

O objetivo central da pesquisa é o de identificar elementos que interferem no atendimento dos alunos de 6º a 9º ano do EF no Programa fazendo sugestões de modificações que inovem seu currículo, procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, reter e ampliar o número de alunos matriculados na faixa etária de 11 a 15 anos.

A fim de iniciar a construção do objeto de pesquisa, a investigação parte de um mapeamento bibliográfico que delineia as produções acadêmicas já existentes no campo da educação integral. Tais produções evidenciam diversas fragilidades dos programas de educação em tempo integral, como os aspectos assistencialistas que se sobrepõem aos educacionais, dicotomia entre o ensino regular e os programas de educação integral que, a priori, deveriam ampliar a formação do aluno dentro de um sistema de ensino único, e não de caráter complementar. Tal dicotomia revela-se a partir da fragmentação dos currículos dessas instituições escolares e da fragilidade dos pressupostos teórico-metodológicos que permeiam o trabalho da equipe educacional. Além disso, os trabalhos demonstram os problemas e lacunas inerentes às políticas educacionais que direcionam e mantêm estes programas. Todas essas fragilidades encontradas nesses estudos foram levadas em conta e ajudaram a direcionar a presente pesquisa, inclusive no sentido de compor o instrumento de coleta de informações, a fim de verificar quais delas, dentre outras, estão corroborando com essa relação de desinteresse dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental pelo Programa.

De acordo com tudo o que foi encontrado nos estudos e pesquisas sobre o tema da educação integral, creio que esta pesquisa torna-se relevante de acordo com alguns argumentos. A educação em tempo integral no Brasil compõe uma história ainda recente. Embora a proposição de projetos de educação integral tenha sido feita em tempos anteriores, sua continuidade não se fez presente de forma substancial em nosso país. Portanto, a renovação desse debate e as pesquisas são sempre necessárias a fim de apontar as lacunas das experiências de educação em tempo integral já existentes e propor inovações ou corrigir problemas dessa modalidade para que ela atinja os objetivos de formar o aluno em sua integralidade e de se reconhecer e firmar cada vez mais como uma área de atuação e saber.

O mapeamento bibliográfico realizado também permitiu perceber que, das pesquisas encontradas que foram desenvolvidas em torno da análise de currículos de programas de educação integral, nenhuma delas fez uma análise específica relacionada ao atendimento e às necessidades de alunos de 6º a 9º ano do EF, que pertencem à faixa etária de 11 a 15 anos. A

maioria delas analisa o currículo das instituições de modo geral. Tal perspectiva torna-se pertinente porque a queda de matrículas de alunos nos anos finais do EF nos programas de educação integral configura-se em uma realidade geral, pelos mais diversos motivos. Entretanto, não foi encontrada nenhuma produção acadêmica que se dispôs a investigar essa questão pontual e central desta faixa etária, propondo-se a coletar dados e informações dos atores envolvidos diretamente no processo, como alunos, professores e gestores. Nesse sentido, esta pesquisa parece possuir grande relevância não somente para o município de Araraquara, mas também servirá como fonte e suporte a futuras pesquisas acadêmicas envolvidas com a produção de conhecimentos na temática da educação integral. Além disso, os resultados encontrados poderão servir como norteadores na formação inicial e continuada de profissionais da educação nessa área.

Outro fator ainda parece auxiliar a justificativa de tal proposta de pesquisa. Trata-se do fato de o atendimento integral a crianças e adolescentes não ser tão recente em Araraquara, como será apontado e explanado em seção posterior: existe desde a década de 1940. Tal fato traz relevo a uma análise dos problemas ora detectados. O Programa, da forma como é estruturado atualmente, teve suas diretrizes estabelecidas há 24 anos com a elaboração do primeiro projeto de Educação Complementar em 1993 (CAPALDO E BRUNETTI, 2009). De acordo com o que se observa, as diretrizes são, possivelmente, incongruentes com as necessidades, desejos, angústias e anseios de alunos, professores e equipes diretivas na atualidade.

Nesta perspectiva de análise, o estudo toma como base a concepção de educação atrelada a um contexto social contemporâneo proposto por Gimeno Sacristán (2007) que aborda os desafios de uma sociedade marcada por transformações que fazem parte de uma tendência globalizadora na qual estão envolvidas alterações não só políticas e econômicas, mas também culturais e sociais. No sentido de compreender melhor essa relação entre sociedade e homem, o teórico Bernard Lahire (2002) é utilizado para elucidar os conceitos de complexidade e pluralidade do homem frente aos diversos contextos sociais que permeiam sua vida, dentre eles o contexto social contemporâneo marcado pela rapidez das informações, ao qual Gimeno chama de “sociedade da informação”.

A escola, uma das primeiras instâncias de socialização na vida dos sujeitos, compõe um dos contextos sociais mais marcantes na vida de crianças e adolescentes. Sendo assim, Tedesco e Tenti (2002) e Tenti (2000) fornecem contribuições muito importantes a este trabalho quando apresentam aspectos relativos a uma cultura específica desta nova geração de alunos que clama por uma escola que se adapte a seus desejos e anseios frente à sociedade

contemporânea já anunciada por Gimeno. As considerações destes autores vêm ao encontro da questão central da pesquisa.

Diante disso, a pesquisa se propõe, dentre seus objetivos específicos, a identificar as características de organização curricular e estrutural do Programa de Educação Integral de Araraquara; analisar como as atividades estão sendo propostas e com quais objetivos; verificar se estão levando em conta as reais necessidades dos alunos; investigar se possíveis novas necessidades de educação são entendidas e atendidas pelos professores e gestores; e mapear sugestões de modificações que possam inovar o currículo do Programa adaptando-o ao contexto social atual.

A fim de atender a estes objetivos que abordam aspectos curriculares e metodológicos do Programa, o estudo analisa as concepções curriculares propostas por Gallian e Sampaio (2013), levando em consideração todas as implicações sociais implícitas no currículo através das proposições de Young (2007) e Goodson (1997). E como o trabalho tem como um de seus objetivos a inovação para ampliar o uso de atividades e formação mais completa do alunado, utiliza os conceitos de inovação pedagógica de Celso João Ferretti (1980) no sentido de analisar, à luz destes conceitos, as sugestões de modificação trazidas a partir dos dados obtidos nos questionários de alunos, ex-alunos, professores e gestores do Programa.

Nesse sentido, a metodologia investigativa adotada na pesquisa buscou reunir elementos para uma avaliação do Programa de Educação Integral de um município quanto a seus significados e sua abrangência a fim de promover iniciativas de aperfeiçoamento do Programa e, como consequência, para os alunos que se beneficiam dele e podem vir a se beneficiar futuramente.

Para isso, a proposta de Hamilton e Parlett (1982) foi tomada como referencial que norteou a perspectiva da metodologia adotada, denominada pelos autores como avaliação iluminativa, na qual a pesquisa se dá por meio de coletas diversificadas de informação. Nesta pesquisa foram reunidos e analisados documentos que norteiam o Programa de educação integral de Araraquara, como leis, decretos, diretrizes, planos, além de documentos pedagógicos das instituições escolares selecionadas para a coleta de informações, como o Projeto Político Pedagógico e Planos Escolares. A coleta de informações voltadas ao sistema de ensino e aos meios de aprendizagem do Programa foi realizada por meio de questionário de respostas fixas, segundo orientações de Seltiz *et al.* (1965), direcionados a alunos, ex-alunos, professores e gestores do Programa de quatro unidades de ensino que pertencem ao Programa, sendo dois Centros Educacionais (CEs) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), além do Coordenador Técnico do Programa.

A fim de facilitar a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, foram elaboradas tabelas com o objetivo de converter em números os dados obtidos dos segmentos de alunos, ex-alunos, professores e gestores do Programa. Após esse procedimento de contagem simples das respostas obtidas por segmento, foram elaboradas novas tabelas baseadas em tendências de manifestações dos segmentos, sendo elas manifestações positivas, negativas e sugestivas, com análises baseadas nos conceitos dos autores que fundamentaram o estudo, na legislação que norteia e estabelece os princípios da educação integral no Brasil e nos aspectos apontados pelas pesquisas realizadas no mapeamento bibliográfico. Durante a análise destes dados, ainda houve a necessidade de organizar um agrupamento de tabelas nas quais as informações também aparecessem separadas por escola realçando as respostas dos diferentes segmentos de alunos, ex-alunos, professores e gestores. Os apontamentos deixados por escrito no campo das sugestões nos questionários também forneceram pistas que elucidaram a análise de vários aspectos apresentados numericamente através das tabelas.

Os resultados apontaram que apesar do Programa de Educação Integral de Araraquara possuir uma dinâmica de trabalho e rotinas diferenciadas do ensino regular, precisa passar por um processo de reforma curricular mais diversificado que priorize propostas mais lúdicas e flexíveis voltadas ao esporte, cultura, lazer, arte, recreação e jogos. Nesse processo metodológico, o aluno precisa ser tomado como agente ativo do conhecimento, atuando como interlocutor nas propostas sugeridas através de instâncias democráticas de participação. Para isso a gestão precisa assumir o controle das equipes, realizando um trabalho interativo e conectado, no qual acompanhe mais de perto o trabalho dos professores e alunos no que diz respeito aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Dessa forma, o trabalho organiza-se em quatro seções. A primeira parte apresenta as pesquisas mapeadas no campo da educação integral, apontando várias fragilidades e aspectos positivos presentes em Programas que oferecem essa modalidade educacional, além de apresentar os autores que compõem o referencial teórico que embasa os conceitos elucidados neste estudo. A segunda parte contextualiza a educação em tempo integral a partir de aspectos político-cronológicos presentes na legislação dessa modalidade educacional no Brasil e no município de Araraquara, traçando inclusive um perfil histórico da educação integral. Além disso, apresenta os aspectos metodológicos do Programa desenvolvido no município de Araraquara desde a sua implantação. A parte 3 apresenta os procedimentos de coleta das informações descrevendo a metodologia de pesquisa adotada, como ocorreu o processo de coleta, além da contextualização detalhada das escolas e do público participante. A quarta parte apresenta os dados obtidos e a análise acerca destes, baseando-se nos conceitos teóricos

e legais que fundamentam a pesquisa. Ao final, são apresentadas considerações conclusivas, referências bibliográficas e apêndices.

SEÇÃO 1 – CENÁRIO ACADÊMICO SOBRE O TEMA: PESQUISAS E CONCEITOS

Nesta seção inicial estão expostos os dados relativos ao mapeamento bibliográfico e fundamentação teórica que respaldam a presente pesquisa.

1.1 As Pesquisas Mapeadas

O mapeamento de pesquisas referentes à educação integral foi realizado a partir de buscas em algumas bases de dados, dentre elas o sítio do Ministério da Educação (MEC)¹, do Instituto Unibanco², bibliotecas virtuais de universidades do Brasil como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Nas bibliotecas virtuais das universidades, as consultas foram realizadas a partir de palavras-chave que eram indicadoras de estudos relativos ao tema: “educação integral”, “escola em tempo integral” e “educação em tempo integral”. Dentro do tema pesquisado foram encontrados diversos trabalhos que abordam a educação integral em tempo integral a partir de diferentes vertentes de análise. Ao término deste mapeamento bibliográfico inicial foram selecionadas trinta e cinco (35) produções, posteriormente submetidas a leituras adensadas, o que resultou no não aproveitamento de dezesseis (16) delas, pelo fato de discorrerem sobre outros aspectos da educação integral que não se relacionavam de forma direta ao objetivo deste trabalho. As outras 18 produções foram selecionadas e citadas no decorrer do trabalho por meio dos dados e informações que proporcionaram, complementando

¹ O sítio traz informações e pesquisas sobre o Programa Mais Educação (Programa de educação integral do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental). Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> em:

² O Instituto Unibanco é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. Foi criado em 1982 com o intuito de atuar para a melhoria da educação pública no Brasil. Seu foco é desenvolver projetos que atuem na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio (www.institutounibanco.org.br/sobre/). No mapeamento bibliográfico foram utilizadas informações da pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção” desenvolvida pelo Instituto Inspirare, um dos parceiros do Instituto Unibanco, que atua no desenvolvimento, implementação e avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Foram utilizadas também informações do Manifesto “A voz do jovem”, pesquisa resultante do movimento “Mapa da Educação”, que tem como missão que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa pesquisa é promovida pela Fundação Lemann, também parceira do Instituto Unibanco. Mesmo sendo privada, pareceu importante ler o material para verificar a sua relevância em face dos dados de Tenti e Fanfani nesta parte do trabalho.

o tema deste estudo. Sendo assim, os trabalhos foram relacionados em agrupamentos de acordo com a temática que abordam, todos listados nos quadros apresentados no apêndice D:

- **Alunos e famílias:** estudos que destacam a dimensão, a perspectiva e a percepção de alunos que frequentaram programas de educação integral e suas famílias.

- **Trajétória histórica e política de programas de educação integral no Brasil/ concepções teóricas sobre educação integral.**

- **Atuação docente e equipe gestora:** estudos que destacam a dimensão, a perspectiva e a percepção de professores e equipe diretiva nos programas de educação integral.

- **Currículo e Projeto Político Pedagógico de programas de educação integral.**

- **Concepções e desejos dos jovens acerca da escola.**

Apesar dessa separação, alguns trabalhos aparecem citados em dois ou mais agrupamentos, visto que abordam e fazem considerações importantes sobre mais de uma das temáticas, e dessa forma foi importante discorrer sobre eles nas considerações destes agrupamentos.

1.1.1 Alunos e Famílias

No primeiro agrupamento foram selecionados os trabalhos que destacam a dimensão de análise sobre **alunos e famílias a respeito da significação da educação integral**. Percebi que existem trabalhos sendo desenvolvidos a partir de uma metodologia que considera alunos e famílias envolvidas nos programas de educação em tempo integral, no sentido de buscar as influências exercidas por essas atividades escolares na vida desses sujeitos, de modo a compreender e verificar se esta modalidade de educação tem alcançado os objetivos a que se destina, se tem promovido, de fato, um desenvolvimento integral dos sujeitos e se tem sido reconhecida e legitimada pelos alunos e famílias. Buscaram também analisar qual o olhar que as famílias e os alunos têm para estes programas reconhecendo-os como educacionais ou meramente assistenciais. Os resultados apresentados demonstram que ainda não há clareza desses sujeitos em relação aos propósitos dos Programas de Educação Integral; os aspectos assistenciais ainda são atrativos em detrimento dos aspectos educacionais para famílias e alunos envolvidos, porém no decorrer do processo, os sujeitos passam a reconhecer as possibilidades educativas e as experiências sociais e culturais que proporcionam.

A pesquisa de Oliveira (2008) apresenta isso claramente por meio da análise dos dados. No momento da chegada ao Programa Escola Integrada, um programa de educação em tempo integral realizado em núcleos comunitários na cidade de Campinas, o sentido atribuído

pelas famílias é o de dar assistência, que consiste em acolher e cuidar dos filhos enquanto os adultos trabalham. Porém, a participação das crianças nas atividades promovidas pelo Programa traz novos elementos que o ressignifica. As famílias mostram-se surpreendidas com a oferta de educação que ultrapassa os conteúdos curriculares obrigatórios e outros aspectos passam a ser destacados por elas como elementos importantes na vida escolar de seus filhos, como socialização, atividades extracurriculares, desenvolvimento da autonomia e cuidados.

Os trabalhos, neste agrupamento, mostram que as expectativas de famílias e alunos envolvidos em programas de educação em tempo integral, sejam eles formais ou não formais, divergem em aspectos pontuais e específicos das expectativas dos profissionais envolvidos nos mesmos, como destacado no trabalho de Oliveira (2008).

A concepção de proteção associada aos programas de educação em tempo integral, entretanto, é muito forte tanto para os familiares quanto para os profissionais, no sentido de oferecerem proteção a grupos de risco, pois a perspectiva de manter os filhos em segurança na escola por um período maior reforça essa perspectiva de credibilidade em relação aos Programas, de modo que as perspectivas educacionais ficam em outro plano. Quaresma (2015) exemplifica isso em sua pesquisa que investiga os limites e possibilidades da gestão democrática em uma escola estadual na qual foi implantado o Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo. As famílias atribuem à escola integral a oportunidade de cuidado físico e futuro promissor aos seus filhos. Quando perguntadas sobre os benefícios desta escola explicitam a expectativa cuidadora, sobretudo quando dizem que a alimentação é de ótima qualidade. O autor atribui isso a um mecanismo de pulverização de responsabilidades ao afirmar que no período da implantação desse Programa as diretrizes foram consolidadas sem que houvesse uma participação da comunidade. Esse processo de adesão ao PEI aconteceu de forma antidialógica, colocando-se como um limite já de início em seu processo de implantação. Mas, apesar desse processo ocorrer de forma não participativa, sua aprovação no processo de avaliação do Programa, delega às famílias e profissionais o encargo de legitimadores do Programa, mesmo sem ter ocorrido esse diálogo ou reflexão crítica anteriores.

No que se refere à complementação e apoio ao desenvolvimento escolar, os estudos demonstram que alunos e famílias não estabelecem relação direta entre as atividades gerais desenvolvidas nos programas de tempo integral e seus reflexos no desenvolvimento escolar, seja por entenderem como perspectiva educacional unicamente as atividades tipicamente escolares, ou por não reconhecerem, nas demais atividades oferecidas, uma contribuição

educativa que influencie no processo de escolarização, ou mesmo por não saberem explicitar se há essa relação e de que forma ela acontece.

Na pesquisa de Ramalho (2014) essa questão aparece de forma clara no depoimento dos alunos investigados, egressos do Programa Escola Integrada (PEI) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte os quais participaram por, no mínimo, dois anos deste Programa, quando frequentavam o Ensino Fundamental. Eles atribuem ao turno regular uma cultura que tem, em seu centro, a transmissão de conteúdos escolares, cumprindo uma função distinta das atividades desenvolvidas no contraturno. É como se a instituição escolar fosse desmembrada em duas partes: Turno Regular que cumpre a função acadêmica, obrigatória; Contraturno como sinônimo de descontração e liberdade. Porém, o PEI influenciou os alunos a atingirem melhores notas no ensino regular e promoveu melhor desempenho acadêmico, mesmo sem a consciência desta relação por parte deles.

Quanto aos profissionais envolvidos nesta pesquisa, estes são convictos de que os programas de educação em tempo integral refletem-se positivamente nos processos de escolarização complementando-o. Famílias e alunos voltam suas aspirações mais a aspectos sociais, principalmente as famílias que almejam a inclusão de seus filhos em programas públicos, colocação profissional destes no mercado de trabalho. Os estudos em si demonstram que os alunos atribuem a si próprios essa responsabilidade de encontrar trabalho, mas os familiares atribuem essa responsabilidade também aos programas.

Ramalho (2014) aponta que os alunos entrevistados destacam a relação entre o Programa e o mundo do trabalho, na perspectiva de instrumentalização derivada da participação nas oficinas. A referida pesquisa seleciona alunos egressos de um Programa de Educação Integral como grupo investigado, no momento da pesquisa com idade entre 15 e 18 anos, e os dados analisados destacam que as vivências nessa atividade constituíram-se como experiências significativas para eles. Destaca o ingresso voluntário em um Programa de caráter não obrigatório com a realização de atividades/oficinas que o Programa oferecia e a importância deste em seus processos de ampliação de possibilidades de caminhos e projetos a serem trilhados por eles, pois esse Programa, ao contrário da escola regular, reconhecia suas individualidades e suas demandas “extraescolares”, e lhes fornecia autonomia e disciplina interior para lidar com situações da vida, como emprego/trabalho.

Os estudos deste agrupamento me permitiram compreender que os profissionais envolvidos, tais como professores, monitores, assistentes sociais e gestores, também aspiram esse tipo de preparação nos programas de educação integral, porém com expectativas mais amplas de profissionalização, inclusive a sociabilidade e formação de ideais. Nos

depoimentos que aparecem nessas pesquisas, de modo geral, os profissionais voltam seus discursos à legislação e diretrizes políticas na área. Entre os grupos de famílias e alunos, é notável que possuem noção acerca da concepção de direito, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), mas não usam vocábulos especializados e não fazem referência ao assunto. Estes estudos também apontam que a maioria dos profissionais envolvidos destaca a necessidade de maior investimento nos programas para que atinjam um alcance maior e possam se reestruturar em moldes diferentes, e composição de parcerias, inclusive público-privadas.

O item sociabilidade atrelado aos programas de educação em tempo integral aparece de forma predominante tanto para alunos, como para famílias e profissionais, sendo ressaltados como espaços de relações e aprendizados. Essa questão aparece em destaque no trabalho de Ramalho (2014), na qual os alunos relatam que “sentem” a saída do Programa, pelos mais diversos motivos. Além disso, destacam que a presença de amigos no Programa servia de incentivo para o ingresso e mesmo para a permanência deles no mesmo.

No estudo qualitativo do mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil, o cansaço dos estudantes aparece na pesquisa como um item importante a ser destacado nesse agrupamento, pois o depoimento de alguns estudantes, famílias e docentes revelam queixas em relação ao cansaço, sobretudo das crianças menores que reclamam da quantidade de horas que permanecem na escola e enfatizam que gostariam de ter mais tempo para brincar e conviver com os familiares. Outro desafio constatado, e que ainda se faz presente, é o estabelecimento de diferenças entre o aluno da escola regular e o aluno da jornada ampliada/integral, uma vez que a maioria dessas experiências no Brasil não acontece para todos os alunos dentro de uma mesma instituição. Pode-se observar, nas experiências em que todos os estudantes da escola estão submetidos à ampliação de jornada, em que não há possibilidade de escolha, que o descontentamento é maior que a produtividade. (BRASIL, 2009a)

Os resultados destes trabalhos demonstram que os programas de educação integral estão caminhando em direção a um aprimoramento de seus objetivos e práticas no sentido de desenvolver, nos alunos, habilidades e competências que buscam melhorar o desempenho educacional dos mesmos e, em uma instância mais ampla, prepará-los para a vida. Porém, para as famílias dos alunos atendidos, os benefícios sociais e assistenciais desses programas ainda se sobrepõem aos objetivos educacionais e de desenvolvimento integral dos mesmos, ainda que à medida em que vão participando desses programas o discurso das famílias mude o

sentido, o objetivo inicial maior da procura de matrícula é a necessidade de um lugar para que o aluno permaneça enquanto a família trabalha.

Outro dado muito interessante é o conhecimento da perspectiva dos alunos que frequentam estes programas e buscam, em primeira instância, um espaço de socialização e maiores possibilidades de ingresso futuro no mercado de trabalho. A melhoria no desempenho educacional não é um objetivo dos alunos, pois estes não estabelecem relação entre a modalidade de ensino regular e os programas de educação integral. Esses programas estão desconectados do ensino regular, e/ou vice-versa, mesmo que promovam competências e habilidades que melhoram o desempenho e as notas dos alunos.

Essas observações são reforçadas por Coelho (2012) quando verifica, após análise de dados no desenvolvimento de sua pesquisa, que a concepção de educação integral parte da escola, mas ela não a tem como centralidade nesse processo, além de promover várias atividades com propósitos mais assistenciais do que educacionais.

1.1.2 Trajetória Histórica e Política de Programas de Educação Integral no Brasil/Concepções Teóricas Sobre Educação Integral

Nesse segundo agrupamento estão os estudos que buscaram analisar e avaliar os programas de educação integral em vigor a partir de suas experiências, no sentido de correlacionar os objetivos arrolados pelas políticas de educação integral e seus resultados reais, atrelando-os às concepções de educação integral que se apresentam no cenário educacional a fim de compreender os avanços, desafios e limites na proposição de uma escola pública de melhor qualidade. A maioria dos estudos parte inicialmente de uma trajetória histórica da implantação desses programas, resgatando as políticas vigentes em cada momento dessa trajetória e os pressupostos teóricos de educação integral envolvidos nesses momentos. Os resultados apresentados demonstram algumas experiências locais bem sucedidas de educação em tempo integral no que tange a melhorias sociais e de aprendizagem dos alunos, mas fica claro, na maioria dos trabalhos, que existem muitos desafios a serem superados nessa modalidade de educação, pois muitos programas a desvirtuam de seus principais objetivos, acentuando aspectos assistenciais em detrimento dos pedagógicos e ressaltando resultados em detrimentos de processos.

Baldança (2015) focaliza, em sua pesquisa, a legislação para a educação em tempo integral e destaca algumas políticas de fomento que fornecem a ela um aparato legal e um projeto de Estado que financia essa modalidade em todo território nacional, garantindo mais

legitimidade. Uma dessas políticas refere-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mediante aprovação do Decreto nº 6.253/07 (BRASIL, 2007a). Outras ações são desencadeadas a partir do FUNDEB, dentre as quais Baldaça destaca a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que institui o Programa Mais Educação (PME). Dando continuidade a esta Portaria, aprovou-se o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no qual fica estipulado que:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública básica em tempo integral.

§1º Para fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Baldaça faz um contraponto interessante entre essa concepção de educação de tempo integral do Programa Mais Educação com a concepção proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, precursores dos movimentos de luta por uma escola de tempo integral. “Enquanto em suas experiências o elemento tempo tem caráter essencialmente formativo, no Programa Mais Educação, o tempo integral tem um caráter complementar à formação.” (BALDANÇA, 2015, p.90). Isto ocorre porque o Programa Mais Educação, enquanto política indutora, racionaliza os recursos, aceitando a entrada de outros segmentos que não têm obrigação legal com a educação, admitindo parcerias do setor privado sem comprometimento com a escola pública.

A esse respeito Mota (2013), em sua pesquisa que analisa o Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória, buscando compreender as implicações desse Programa para a gestão escolar, verifica que, nesse município, houve um aumento considerável do número de escolas inseridas no Programa de Educação Integral, passando de cinco em 2007 para quarenta escolas em 2010. Desse total, vinte e seis escolas têm parceria com o Programa Mais Educação. A autora classifica as propostas do Programa Mais Educação como “ousadas” para a educação pública brasileira, uma vez que a fragmentação entre os setores públicos, tanto nas escolas quanto entre as diversas Secretarias e Ministérios, pode ser um grande entrave para a efetivação dessa articulação entre as políticas do Programa, as esferas do governo e suas diversas Secretarias. A pesquisadora constata que as parcerias

que têm gerado boa articulação nesse programa municipal de educação integral são aquelas realizadas com as Secretarias da própria Prefeitura: Unidades de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Esportes, que têm feito acompanhamento dos alunos e oferecido atividades em parceria com as escolas.

Além disso, a autora destaca que apesar do PME funcionar como indutor da ampliação da jornada escolar no Brasil, não provisiona recursos federais destinados à melhoria da infraestrutura das escolas e à formação e melhor remuneração dos profissionais que atuam no Programa, visto que destina pagamentos irrisórios a monitores que podem atuar mesmo sem formação pedagógica específica. Segundo Mota, o Programa Mais Educação “seleciona e convida as escolas que têm o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo das metas estipuladas pelo governo, sem considerar a infraestrutura e os profissionais adequados para essa ampliação da jornada” (MOTA, 2013, p.157). Dessa forma, os órgãos superiores se desresponsabilizam dessa oferta ao selecionar as escolas participantes e pela não garantia de infraestrutura, recursos materiais e humanos suficientes e adequados. A falta de espaço e infraestrutura das escolas, nos dados da pesquisa de Mota, aparece como um dos fatores que gera inclusive conflitos em muitas escolas do município que possuem o Programa de Educação Integral, de modo que espaços como biblioteca, laboratório de informática, quadras, entre outros nos quais são desenvolvidas as atividades de educação integral, são “disputados” pelos professores do ensino regular e do contraturno. Por isso a autora conclui que o PME não busca atuar diretamente nas propostas de educação em tempo integral, mas sim incentivar que os estados e municípios preencham essas lacunas, assim como já vêm fazendo com a Educação Básica.

Nessa linha de análise, Santos, A.R. (2014) realiza um trabalho de levantamento bibliográfico e análise documental muito minucioso partindo de pesquisas, leis, decretos, resoluções, relatórios, portarias e dados obtidos com as secretarias de educação do Brasil e do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de compreender características e contextos de experiências de educação integral identificadas, de modo particular o Programa Mais Educação. Com base em gama de dados constata que este Programa apresenta elementos que precisam ser avaliados e redimensionados em espaços coletivos de participação. Percebe-se uma lacuna no que se refere ao objetivo de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que associa os programas de educação integral à melhoria do desempenho dos estudantes que frequentam os mesmos.

Santos, A.R. (2014) também apresenta dados importantes relativos ao desenvolvimento das propostas de educação integral em relação aos investimentos neste setor, chamando a atenção sobre a possível banalização da educação em tempo integral quando não são asseguradas condições básicas para o desenvolvimento da proposta.

A dicotomia existente entre o turno regular e o contraturno se repete nas pesquisas desse agrupamento, de modo que na maioria das propostas não há integração entre as modalidades de ensino regular e integral.

Abdulmassih (2015), em sua pesquisa, analisa experiências de Educação Integral no Brasil, por meio do Programa Mais Educação e Escola de Tempo Inteiro em Portugal, concluindo que o segundo está bem à frente do Brasil no que diz respeito às propostas de ampliação de jornada escolar, lembrando que os dois países iniciaram seus programas de ampliação praticamente juntos. Através das análises realizadas percebe que as atividades de enriquecimento curricular propostas nos programas de Portugal são desenvolvidas de maneira organizada, participativa. Já nos programas citados e desenvolvidos no Brasil, as atividades realizadas no contraturno estão se tornando experiências esvaziadas pedagogicamente, não fazem parte das propostas de aprendizagem e não estão totalmente contidas nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, não incorporam seu currículo e não estão relacionadas com as atividades que são desenvolvidas no turno regular. A pesquisa evidencia o caráter assistencialista destes programas brasileiros, ressaltando que o Programa Mais Educação não cumpriu seu objetivo de impulsionar a educação integral nas escolas públicas do país devido a cortes de repasse de verbas. A autora destaca, nos dois programas, um ponto em comum: ambos caminham cada vez mais para a estandarização de resultados em detrimento dos processos. Isso pode ser atribuído à cobrança desencadeada aos países em decorrência das avaliações de larga escala a que são submetidos, influenciados em grande parte pela globalização educacional.

Outro fator interessante na pesquisa merecendo destaque é que, no Brasil, a ampliação da jornada escolar, ao contrário de Portugal, ainda não foi estabelecida efetivamente enquanto política pública educacional. A esse respeito a pesquisa de Mota (2013) pode ser retomada, pois destaca que quando não existe uma previsão legal, como é o caso do Programa de Educação Integral do Município de Vitória (BA), há uma maior possibilidade de modificarem os elementos positivos que já foram alcançados quando há a mudança de governantes. Houve transição de governo no município em questão e isso tem gerado tensão entre os sujeitos participantes, inclusive os alunos, quanto à continuidade desse Programa. Sendo assim, as

ações estabelecidas para estes fins tornam-se propostas de governo e com a descontinuidade dos mesmos tendem a desaparecer.

Nesse sentido Cavaliere (2014) propõe em seu artigo “Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?” uma linha de reflexão muito interessante que questiona, através da análise de vários fatores, se a educação de tempo integral, conforme o modelo explicitado no PME, está caminhando na direção das expectativas da sociedade brasileira, visto que a ampliação da jornada pela anexação de um turno adicional (contraturno) fundamentalmente distinto do turno regular, e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. Porém, ressalta que vários municípios têm avançado no estabelecimento de regulamentações e práticas próprias de educação em tempo integral com coexistências frutíferas.

Como exemplos de programas bem sucedidos destacam-se os das escolas municipais de Juiz de Fora (MG) e Porecatu (PR), conforme apresentado no artigo de Coelho, Marques e Branco (2014). Mediante um programa de formação continuada dos professores e estratégias de trabalho desenvolvidas na busca de uma educação integral dos sujeitos, além de um trabalho que assumiu as escolas como centro de suas propostas, a pesquisa apresentou resultados sociais e de saúde, além da melhoria da aprendizagem dos alunos, conforme dados do IDEB. Nesse sentido, as autoras apresentam a seguinte questão na conclusão de seu artigo: “Os alunos – todos os alunos - querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isso faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo, na educação integral?” (COELHO, MARQUES e BRANCO, 2014, p. 374). Com esse questionamento fazem uma forte crítica às iniciativas de educação integral que não tomam a escola como locus privilegiado de formação do aluno, de modo que para desenvolver-se integralmente o aluno precisa sair do espaço escolar. Apesar deste direcionamento da valorização dos espaços externos à escola serem apontados como prerrogativas importantes pelas políticas que direcionam os programas de educação integral, em especial o Programa Mais Educação, a perspectiva da centralidade da escola nos Programas apontados pelas pesquisadoras, trouxe os resultados satisfatórios tão almejados enquanto produto final da educação em tempo integral.

Diante do que foi explicitado acima, cabe destacar que o texto referência para o debate nacional que norteia os Programas de Educação Integral é um dos documentos que destaca e valoriza o reconhecimento destes outros territórios externos à escola, buscando garantir aos alunos

[...] o direito fundamental à circulação pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sócio cultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país. (BRASIL, 2009b, p. 47)

Nessa perspectiva, o relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada fornece indícios dessa apropriação dos territórios da cidade pelas escolas brasileiras que aderiram ao Programa, utilizando diversos espaços fora da escola nas experiências de jornada ampliada, como campos de futebol, quadras, centros culturais, praças, associações comunitárias, cinemas, instituições religiosas, parques, museus, espaços naturais, teatro, bibliotecas, entre outros. Porém, a pesquisa não permite inferir se entre essa diversidade de espaços, houve, de fato, uma apropriação deles na perspectiva de torná-los territórios educativos, como propõe o PME (BRASIL, 2013).

A respeito da possibilidade dos alunos conhecerem e vivenciarem novos espaços de saberes pela cidade, Mota (2013) frisa em sua pesquisa nas escolas integrais do município de Vitória que:

[...] nem o documento referência do programa “Educação Integral”, nem as escolas em geral definem eixos curriculares norteadores e com objetivos claros a serem realizados no período do contraturno escolar, de forma que as escolas pudessem estabelecer “pontes” entre os conhecimentos adquiridos nos diversos espaços da cidade e nas salas de aula (MOTA, 2013, p. 160).

Desse modo verifica-se que ainda não há dados concretos em relação aos benefícios da apropriação de outros territórios externos à escola para o desenvolvimento das propostas de educação em tempo integral. Mas, certamente, a diversidade de espaços destacada por estes documentos como um aspecto importante nos programas de educação integral, garante um enriquecimento cultural aos alunos, além de conferir movimento e volatilidade aos programas.

1.1.3 Atuação e Percepção Docente e das Equipes Gestoras dos Programas de Educação Integral

Nesse agrupamento foram selecionados os estudos que têm como foco a análise de atuações docentes e administrativas e suas dimensões subjetivas nesses programas, buscando compreender suas práticas e como estas se relacionam com os propósitos dessa modalidade de educação. Os resultados apontam que, assim como os trabalhos do primeiro agrupamento demonstraram que a ideia de educação integral ainda é abstrata para muitas famílias e alunos envolvidos, também o é para muitos educadores e equipes gestoras que compõem esses

programas. Realçam também que novos perfis de educadores que estão sendo inseridos nestes, como os agentes culturais, têm alcançado bons resultados, novas estratégias e posturas pedagógicas na dimensão da educação integral, mas trazem consigo problemas aliados ao desenvolvimento pedagógico e curricular dos programas, inclusive devido à ausência de formação efetiva desses profissionais.

Neste agrupamento, muitos dados e informações encontradas nas pesquisas correspondem ao que já foi constatado no primeiro agrupamento, pois mesmo tendo separado os trabalhos que enfatizam a visão de famílias e alunos daqueles que enfatizam a visão de professores e gestores nos programas de educação integral, as pesquisas dos dois agrupamentos trazem, mesmo que de forma secundária, a visão de todos os agentes envolvidos.

No artigo de Ferreira e Rees (2015) as autoras analisam concepções de integrantes do corpo docente e administrativo de uma escola pública de tempo integral de um município de Goiânia afirmando que, aparentemente, a educação integral está intimamente ligada ao fato de a escola funcionar em tempo integral. Nesse sentido, percebe-se a lacuna que há no conceito de “Educação Integral” mesmo para os profissionais da educação. E essa constatação na pesquisa, está embasada no fato de que não foi oferecida a formação necessária acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a ideia de educação integral aos profissionais quando houve a transição da escola que funcionava somente em período parcial para funcionar em período integral. Mesmo depois dessa transição, que ocorreu com muita improvisação e árdua adequação, não houve iniciativas de formação que contemplassem todos os funcionários da escola.

Em relação aos aspectos formativos, a pesquisa de Gomes (2009) que focaliza a análise na concepção de educação apresentada pelas Diretrizes para as ETIs do estado de São Paulo, e o que pensam os professores que atuam nestes projetos, demonstra, por meio de dados colhidos por questionários, que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) destinado à formação continuada dos professores, mostra-se insuficiente diante da diversidade do contexto escolar, das necessidades pedagógicas e dos problemas inerentes e consequentes da demanda social transferida para o campo educacional. “Os encontros não são suficientes para garantir a articulação entre o currículo básico e as oficinas.” (GOMES, 2009, p.145). Nesse sentido torna-se paradoxal a questão do tempo, pois percebe-se que este é estendido para o fazer e precário para o refletir, discutir e construir uma proposta pedagógica para essas escolas, de modo a viabilizar práticas significativas.

A autora apresenta de forma interessante como os professores concebem a formação continuada como estritamente vinculada à prática, ao fazer da rotina diária em sala de aula, de modo que solicitam cursos de formação que propiciem “aprender como se faz a prática”, como se esta fosse desvinculada de aspectos teóricos que embasam toda a proposta e concepção da educação integral. Constata que a maioria dos professores não pensa sobre a educação por meio da ação pedagógica, da reflexão de seu trabalho dentro da perspectiva social, mas na crença em artifícios físicos e estruturais, como piscina, sala-ambiente, materiais didáticos, reformas. As condições físicas são importantes, mas elas por si só não garantem mudanças significativas agregando qualidade ao processo.

A pesquisa de Soares (2012), na qual a autora dá visibilidade aos sentidos subjetivos constituídos por uma professora e uma diretora de um Programa de Educação Integral do município de Palmas (TO), torna explícito, pela análise de dados, que os entrevistados consideram a educação em tempo integral favorecedora de qualidade da educação possibilitando ampliar o universo cultural e social dos estudantes, abarcando saberes que vão além do conhecimento historicamente acumulado. As participantes têm clareza da necessidade de integração entre as disciplinas oferecidas pela escola, mas isso ainda constitui um desafio que tenta ser superado por meio da elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamentos e ações do coordenador pedagógico, reuniões semanais e trabalhos com projetos. Outro dado muito interessante que essa pesquisa trouxe foi o de que, segundo a análise dos dados, um dos grandes desafios da educação integral está na associação entre o processo educacional e a concepção de conhecimento e formação humana, de modo que o excesso de tempo e permanência dos alunos pode funcionar como consequência de se oferecer mais atividades, mas não de se ter modificado o processo educacional, oferecendo mais do mesmo. Nesse estudo, a autora apresenta uma questão muito importante nas considerações finais de sua pesquisa, a qual seria interessante remeter a análise: “Por que mantemos um modelo antigo composto pela base curricular nacional, aqui intitulado “núcleo comum”, e acrescentamos disciplinas como “núcleo diversificado”, se o que pretendemos é um núcleo único que trabalhe as diferentes linguagens na interdisciplinaridade do conhecimento?” (SOARES, 2012, p.110).

Garcia (2014), em sua pesquisa, analisa o Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo (SP), obtendo uma indicação interessante que se diferencia da maioria dos resultados encontrados em outras pesquisas que analisam programas de educação integral. Mediante entrevistas analisadas, verifica que o referido Programa consegue realizar um trabalho articulado com o período regular, apesar de haverem desafios para concretizar a

plena integração. Essa possibilidade de articulação se deve, em grande parte, à gestão desse Programa que promove situações e condições para que isso aconteça, com estratégias como participação dos educadores sociais em HTPCs da escola, realização de oficinas pelos educadores sociais no período regular, reuniões com pais dos alunos do Tempo de Escola e alocação do coordenador de Programa, profissional que tem como responsabilidade promover a articulação entre o Programa Tempo de Escola e o ensino regular.

As pesquisas desse agrupamento também permitem verificar que novos perfis de educadores estão sendo incorporados aos programas de educação integral, como os agentes culturais, também chamados em alguns programas de monitores, oficinairos, mediadores, entre outras nomenclaturas. É comum o fato de esses agentes serem moradores ou possuírem algum vínculo com os locais onde as atividades ocorrem, o que possibilita um diálogo entre os alunos, a escola e o entorno. Segundo estudos recorrentes, esta interação viabiliza pontes de tradução entre a cultura hegemônica, expressa nas políticas públicas, e a cultura do local alvo dessas políticas.

Neste contexto é realizada a pesquisa de Dayrell e Geber (2015) buscando compreender as práticas educativas desses agentes, sujeitos da pesquisa. Nas observações de campo e nas entrevistas realizadas fica evidente a centralidade da relação entre agentes e alunos em suas práticas educativas. É por meio do contato e da relação estabelecidos com os alunos que os agentes tendem a criar e organizar suas atividades.

As pesquisas já citadas nos agrupamentos anteriores também trazem dados sobre a importância dada à escola, pelos alunos e pelas famílias, como espaço de socialização com amigos e professores. Dayrell e Geber citam, no artigo, outra pesquisa (DAYRELL; JESUS, 2013) na qual os autores evidenciam que essa socialização promove o reconhecimento intersubjetivo para a construção e o reforço da autoconfiança. Os depoimentos dos alunos tendem a reconhecer a relação com o professor como condição de aprendizagem.

Neste sentido, Dayrell e Geber (2015) defendem que os agentes culturais, por meio das relações que estabelecem com seus educandos, vêm constituindo novas práticas educativas que se direcionam por uma perspectiva de formação “integral” dos sujeitos, uma das vertentes positivas da inserção destes profissionais nos programas de educação em tempo integral.

1.1.4 Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) nos Programas de Educação Integral

O quarto agrupamento contém estudos que enfatizam questões relacionadas ao currículo prescrito e ao currículo vivido, debruçando-se sobre o PPP das instituições relacionando-o com as ações realizadas nos programas de educação integral, considerando tempo, espaços e contextos específicos. Os resultados apontam que as estratégias de efetivação dos currículos e propostas devem ampliar-se para atingir de fato a integralidade dos alunos sem que as instituições percam sua identidade.

No artigo de Tilton e Pacheco (2015) as autoras apresentam os resultados de duas pesquisas que desenvolveram acerca da temática da educação integral em meio a cenários escolares, e concluem que um número significativo de escolas apresenta fragilidade dos pressupostos teórico-metodológicos de seus PPPs. Essa fragilidade se evidencia na fragmentação do currículo, na desarticulação e justaposição das atividades, na terceirização de serviços, entre outros aspectos identificados. A maioria das escolas investigadas nessa pesquisa não faz menção à educação integral como uma concepção de educação a orientar seu projeto educativo, nem a vincula às atividades oferecidas no contraturno, demonstrando mais uma vez a ruptura, a desarticulação entre dois turnos que pertencem a uma mesma instituição, a um mesmo projeto pedagógico.

A pesquisa de Santos, J.P.G.M. (2014) evidencia a desconexão do currículo das Escolas de Tempo Integral de Mogi das Cruzes por meio de um trabalho que toma por referência a percepção dos gestores das escolas. Constata que as oficinas são tratadas como um complemento ao tempo e não como uma necessária contribuição à formação dos alunos. Na pesquisa, isto fica evidente na medida em que a autora percebe as implicações relatadas pelos integrantes do núcleo gestor com relação à gestão dos tempos, espaços, textos e contextos, subcategoria esta da gestão escolar, implícita e explícita em quase todas as respostas obtidas. Ressalta que a participação dos gestores nas questões das ETIs é bastante limitada, pois os depoimentos indicam que falta discussão entre a Secretaria de Educação e os gestores acerca das necessidades reais e problemas do Programa.

Em relação à fragmentação do currículo entre o ensino regular e o programa de educação integral implantado nas escolas, acredito que a atuação da gestão escolar no sentido de proporcionar encontros entre as equipes docentes que se dividem entre os turnos, ou mesmo entre as oficinas e disciplinas do ensino regular, torna-se central, a fim de que não se

reproduzam trabalhos estanques, mas sim interligados, complementares. A problematização permanente em relação a essa cisão é a alternativa para superá-la.

A democratização da gestão é outra alternativa que aparece fortemente no Texto Referência para o debate nacional sobre educação integral. “O projeto político-pedagógico tem por princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola.” (BRASIL, 2009b, p. 38). Nesse sentido cabe à gestão potencializar a participação de conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e moradores, entre outros grupos de participação social constituídos.

A pesquisa de Quaresma (2015) serve para exemplificar os efeitos positivos promovidos pelo gestor escolar na escola estadual “Ayres de Moura” que aderiu ao Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, após a implantação de um modelo de gestão democrática na escola, que se debruçou nas concepções de Paulo Freire como teoria base. A escola adotou a prática de realização de assembleias na escola com a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, famílias), pautando-as na análise das atividades desenvolvidas no interior da unidade, no processo avaliativo, nas ações participativas dos educandos e das famílias, nas inovações do modelo pedagógico e na interação escola x comunidade.

Como consequência da dialogicidade vivida pelas famílias na escola e a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos, a relação dialógica com os filhos em suas casas foi crescentemente tornando-se um hábito, apontando para mudanças notáveis no comportamento e na maneira de se expressar da comunidade. (QUARESMA, 2015, p.156)

Diante das informações apresentadas pelas pesquisas, considero que não se pode agregar valores ao processo político-pedagógico da escola se os agentes envolvidos não compreendem os princípios e os procedimentos ou não se apropriam das vias de participação. Todo esse processo não acontece sem os conflitos necessários ao crescimento de todos os envolvidos no universo escolar. Enfrentam-se resistências dos professores, funcionários, diretores, pais, etc. Porém, é nessa medida de forças entre todos os integrantes da escola que se abrem as portas para o diálogo que permite pensar a escola como mais um espaço propício à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual.

Dadas estas considerações entendo que é possível justapor o modelo pedagógico e a consolidação e inovação curricular pelos métodos de participação ativa, por meio da gestão democrática. A gestão deve assegurar que as práticas educativas estejam vinculadas não

somente pelos currículos, mas pela diversificação de metodologias pedagógicas, do planejamento e acompanhamento da vivência dos educandos em suas lutas e conquistas sociais.

1.1.5 Concepções e Desejos dos Jovens Acerca da Escola

No quinto e último agrupamento foram selecionados os estudos que colocam em destaque o que os jovens pensam e almejam sobre a escola. Foram reunidos dados e informações da pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção” (SÃO PAULO, 2016a) feita pelo Instituto Inspirare que ouviu 132 mil alunos de 13 a 21 anos de todas as regiões do Brasil em 2016; do Manifesto “A voz do Jovem” (SÃO PAULO, 2016b), pesquisa resultante do movimento “Mapa da Educação” que analisou respostas de 11.519 estudantes entre 9 e 24 anos em 2016, também de todas as regiões do Brasil, porém com uma porcentagem de estudantes do Sudeste 10% maior do que a esperada. Tais pesquisas nos levam a refletir sobre que tipo de alunos, principalmente jovens e adolescentes, têm frequentado as escolas? O que buscam? O que almejam? Afinal, quais suas necessidades?

A pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção” (SÃO PAULO, 2016a) demonstra que o currículo engessado e práticas pouco participativas de tomada de decisão na escola estão no centro das críticas dos adolescentes e jovens. O método adotado pelos pesquisadores envolveu o público pesquisado em todas as etapas do processo, desde a reflexão sobre o tema, a concepção do questionário, a mobilização para a coleta de respostas e a análise dos resultados. Para compreender a escola que os jovens querem, o questionário propôs inicialmente uma reflexão sobre suas experiências de aprendizagem atuais, de modo a descobrir como avaliam suas escolas. Após esta etapa foi proporcionado, aos jovens, um exercício de comparação entre a escola que eles têm e a escola que querem, além de uma autorreflexão sobre o próprio engajamento com o que acontece dentro de suas instituições. Na última etapa da pesquisa, os jovens foram convidados a expressarem como seriam os ambientes educacionais dos seus sonhos.

Na avaliação das escolas que os jovens têm, os dados analisados permitiram demonstrar que os alunos sentem falta de atividades extraclasse, artísticas e uso da tecnologia em suas escolas, e isso se reflete diretamente nas metodologias de ensino adotadas, de modo que as oportunidades de aprendizagem extrapolem o modelo tradicional de aula expositiva.

Da mesma forma, o Manifesto “A Voz do Jovem” (SÃO PAULO, 2016b), identifica como desinteressante o conteúdo refletido pelo formato tradicional em que as metodologias

de ensino são apresentadas, e a falta de participação nas decisões da escola e na definição do que devam aprender.

Na pesquisa do Instituto Inspirare, entre as práticas que os alunos sentem mais falta estão as oficinas culturais e artísticas. Campeonatos esportivos também estão entre as necessidades apontadas por eles. Atividades de interação com a comunidade e com organizações sociais são práticas pouco comuns, mas valorizadas quando acontecem. Em cerca de 50% das escolas, os estudantes identificam instâncias de participação como Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares, mas a participação efetiva dos jovens nas tomadas de decisão ainda é inferior à expectativa. Para os participantes da pesquisa “A Voz do Jovem”, a integração de toda a comunidade escolar (gestores, coordenadores, estudantes, professores, pais e responsáveis) é uma das chaves para melhorar a educação e aproximar o aluno da escola, principalmente através do fortalecimento de canais como os grêmios e representações de classe, nas quais os estudantes têm voz ativa e estão em posição de responsabilidade.

Apesar de todas as falhas e carências das escolas, os dados das duas pesquisas indicam que os jovens têm uma relação afetiva forte com o espaço escolar, reconhecendo as escolas como ambientes favoráveis para aprender coisas úteis para suas vidas. No Manifesto, 90% dos estudantes disseram gostar “muito” ou “um pouco” de estudar e acreditam que a educação “os fará alcançar seus sonhos” (SÃO PAULO, 2016b).

Em relação à escola que os jovens querem, a pesquisa do Instituto Inspirare demonstrou que desejam que a escola tenha como objetivo principal prepará-los para a vida adulta. A maioria dos participantes escolheu a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular como objetivo principal. Porém, os jovens não querem uma escola que apenas ensine os conteúdos cobrados nos exames de seleção, mas sim que ofereça uma diversidade de conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se em vários aspectos. Entendem que a Matemática é importante e que conhecimentos ligados à tecnologia inovam e facilitam o aprendizado, mas, por outro lado, querem atividades educativas que os ajudem a ter melhores relações humanas e sociais e a entender sobre política, cidadania e direitos humanos. A preparação para o mercado de trabalho aparece como segunda maior preocupação. Já no Manifesto, a ênfase no conteúdo que dialoga pouco com a realidade do aluno foi a principal crítica dos estudantes. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que uma formação exclusivamente técnica e conteudista é insuficiente e desatualizada, criticando o ensino voltado ao vestibular. O ensino de atualidades e a interdisciplinaridade foram ferramentas citadas para melhorar essa prática.

No que se refere à organização curricular, os jovens da pesquisa “Nossa escola em (Re)Construção” consideram a importância de uma estrutura mínima de disciplinas obrigatórias, porém querem poder escolher disciplinas eletivas. Aulas expositivas seguidas de provas não atendem mais seus anseios. Clamam por atividades práticas e interativas, como projetos e rodas de conversa, com metodologias que envolvam o uso da tecnologia, que deve estar presente em todos os ambientes da escola, e não restrita a um laboratório de informática.

A sala de aula tradicional aparece na pesquisa como algo que não pode mais existir na escola dos sonhos dos estudantes, que expressam sua vontade de diversificar o local em que estudam, utilizando ambientes internos e externos, utilizando móveis variados que não ficam restritos a mesas e cadeiras.

Neste sentido a presente pesquisa se justifica, entre outros possíveis aspectos problemáticos, por mapear os interesses e necessidades destes jovens que frequentam um Programa voltado a desenvolver uma Educação Integral que tenha, ou possa vir a ter, estas características embutidas em seu processo educativo. Através da coleta de dados, realiza uma análise investigativa buscando descobrir quais destas características estão e não estão sendo desenvolvidas.

1.2 Conceitos: Referencial Teórico

Diante de tantos aspectos positivos e negativos abordados pelas pesquisas, estudar a educação em tempo integral nos proporciona refletir sobre qual concepção de educação direciona a ampliação da permanência diária do estudante na escola, e, mais do que isso, em primeiro lugar nos faz pensar nos desafios da educação contemporânea. Nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (2007) é um dos autores escolhidos para embasar o referencial teórico desta pesquisa, pois faz uma análise das práticas educativas contemporâneas frente aos desafios de um mundo no qual a profundidade e a qualidade da formação do indivíduo constituem a medida do alcance real de uma sociedade chamada por ele de “sociedade da informação”. Segundo o autor:

A sociedade da informação nos situa, pois, frente a um panorama cujas implicações e projeções vão muito além do âmbito do que é o estrito universo da *informação*: de seus conteúdos, o uso das novas tecnologias e as redes pelas quais circula, como se participa delas, etc. Neste sentido, é difícil elaborar uma norma simples para que se adote como uma orientação segura na educação escolarizada, pois o que nos resta são transformações que se projetam em tudo e que se movem constantemente. (GIMENO, 2007, p.41)

Frente a essa sociedade, a escola vê-se obrigada a repensar seus meios e seus fins para promover uma educação que “eduque para a vida”, pois essas transformações que, segundo o autor, se projetam e se movem constantemente, fazem parte de uma tendência globalizadora que abarca a sociedade e reflete nela contradições e ambivalências. Gimeno nos incita a enxergar esse processo de globalização para além da economia, do mercado e das políticas econômicas, visualizando também as manifestações de um fenômeno multifacetado no qual estão envolvidas outras alterações culturais, sociais e das pessoas. “A *globalização* é o termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares dos planetas”. (GIMENO, 2007, p.17). E essa realidade é evidenciada pelos meios de comunicação, que a constroem de determinada forma, de acordo com a escolha das informações que transmite. Neste sentido, vivemos diante de um mundo não integrado, marcado por relações desiguais de povos e culturas, acentuadas pela globalização, que rompe comunidades levadas a reforçar seus traços culturais para se defender. “O conflito entre culturas revela, em muitos casos, uma oposição entre os marginalizados e seus marginalizadores”. (GIMENO, 2007, p.19). Sendo assim, “tomamos consciência da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e afastamentos da cultura, mas onde também se aproximam os contrastes e os motivos para os enfrentamentos que são consequências das desigualdades”. (GIMENO, 2007, p. 19)

Conflitos culturais e religiosos sempre marcaram a história de nossa civilização, mas hoje, na sociedade da informação, estes chegam reforçados pelos meios de comunicação. Tomando a ideia de Mialaret (1968), quando afirma que “...la cultura es la obra de toda la vida y su calidad define el valor de los hombres” (p.128), concluimos que a educação tem um papel essencial neste cenário. Quando Gimeno (2007) cita o atentado cometido por terroristas contra as Torres Gêmeas de Nova York, enfatiza que foram movidos não por um fato isolado ou um impulso, mas um plano muito bem pensado, fruto de mentes bem construídas por um tipo de educação.

Bernard Lahire (2002), outro teórico que oferece suporte a esta pesquisa, nos ajuda a compreender melhor essa relação entre homem e sociedade quando aborda a pluralidade interna do homem em sua obra “Homem Plural”, debatendo filosoficamente a variação dos comportamentos individuais segundo os contextos sociais em que o homem vive. Parte do princípio que uma sociedade com forte diferenciação produz atores mais diferenciados entre si.

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem. (LAHIRE, 2002, p. 27)

Por isso, observamos hoje a dificuldade encontrada por muitas instituições, inclusive escolas, que sonham com uma formação homogênea composta por indivíduos homogêneos que vivem em uma sociedade profundamente diferenciada, com forte diferenciação das esferas de ação, das próprias instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização.

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. (LAHIRE, 2002, p.31)

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras, entre elas a escola, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas. A escola e todos os profissionais envolvidos nesta instituição, mais do que nunca, têm de começar a considerar esses atores em sua complexidade, sua pluralidade e suas particularidades. Esse é o desafio colocado nas mãos da educação, que se torna conceito central para este estudo: “A educação pode ser um instrumento para dar consciência desta realidade e ajudar a esmiuçá-la. Este seria o novo horizonte para o moderno princípio de “educar para a vida” que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente com um olhar muito mais amplo”. (GIMENO, 2007, p.25). A promoção do encontro entre modos diferentes de existir configura-se no desafio de constituir visibilidades das diferenças como matéria necessária à constituição do ser, da construção de identidades pessoais, culturais, políticas, religiosas e sociais, assim como reconhecimento e respeito ao outro. Nesse sentido o encontro de diferenças e diferentes conduz a diálogos possíveis e indispensáveis para uma educação que se quer integral e integradora.

Nos cabe refletir se, da forma como a educação escolar está acontecendo, tem possibilidade de alcançar essa “educação para a vida”.

Os Programas de Educação estão inseridos em uma sociedade que, segundo Tedesco (1995, *apud* TENTI, 2000, p.2), sofreu grandes mudanças nos modos de produção, na estrutura social e familiar, e, portanto, na cultura, afetando assim os processos de construção subjetiva. Sendo assim, os jovens e adolescentes de hoje são totalmente diferentes daqueles do início da educação moderna, quando o ensino ainda não era obrigatório, era seletivo e, portanto, não massificado. Porém, “as adaptações das instituições e as mentalidades não são simples efeitos automáticos das transformações estruturais e legais” (TENTI, 2000, p.4). Essa contradição entre os marcos normativos e os lentos processos institucionais gera o conflito e cria o mal-estar, que reflete-se nas escolas de forma tensa e desajustada. Cabe, portanto, às políticas educacionais desfazer este elo crítico. Um dos caminhos é procurar entender e preparar as instituições escolares para trabalhar com essa nova demanda de jovens, que possuem uma identidade e cultura peculiar, superando métodos e posturas que ainda refletem uma educação arraigada em processos antigos que não se adaptaram a essa nova realidade.

O ensino regular, nos moldes em que é realizado, com toda gama de conteúdos formais, metas e números que preconiza, não tem conseguido desenvolver essa educação necessária. Cabe-nos verificar se os programas de educação integral em tempo integral, objeto de estudo desta pesquisa, estão buscando essa perspectiva educacional, com esta concepção de ser humano não homogêneo, afinal nas propostas dos programas as diretrizes enfatizam a formação integral do indivíduo, com o objetivo de desenvolver as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Ou seja, este espaço de educação é privilegiado para o desenvolvimento deste novo indivíduo que se configura neste novo modelo social. A instituição escolar não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função.

A formação de professores ocupa lugar de destaque neste cenário de reivindicações e proposições de mudanças. Como afirmam Tedesco e Tenti, “muchos educadores no poseen las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafios propios de la formación de las nuevas generaciones” (TEDESCO e TENTI, 2002, p. 14). As instituições encarregadas pela formação inicial e continuada dos docentes não têm incorporado de forma sistemática esta temática em seus programas.

Segundo Tenti (2000), houve um tempo, quando ainda se constituía o estado moderno, em que a escola tinha uma função missionária, civilizatória, de reeducação. Os saberes “consolidados” pela escola estavam muito distantes da vida cotidiana. Hoje, essa separação torna-se impossível, pois os adolescentes carregam consigo sua linguagem e sua cultura indissociáveis.

Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e sequências únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. (TENTI, 2000, p.8)

Atualmente, as condições em que se desenvolve a relação sociedade e escola são distintas, pois “las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de la escolarización. Su experiencia escolar tiene un significado que deviene de la relación que mantienen con otras ofertas culturales.” (TEDESCO e TENTI, 2002, p.16). Neste sentido, os autores destacam que o professor, no processo de ensino aprendizagem, deve estar mais atento ao conhecimento das diversas culturas, sendo capaz de compreender, apreciar e estabelecer diálogo com as mesmas.

Não existe um currículo social único e coerente entre os diferentes contextos sociais nos quais estes jovens transitam. “A simples tomada de consciência desta complexidade contribuiria para redefinir e redimensionar de forma crítica e criativa a margem de manobra e a eficácia própria das instituições escolares na formação das novas gerações.” (TENTI, 2000, p.10)

A ideia da escola como provedora de uma educação integral do ser humano (intelectual, afetiva e social), apesar de soar comum hoje em dia aos nossos ouvidos, causou uma verdadeira revolução no ensino no século passado, diante dos sentimentos e das reflexões suscitadas pelos horrores da Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918. Na França nasceu o Movimento por uma Educação Nova. “Nascida del deseo de la paz, veen la educación el medio eficaz de asegurar la comprensión mutua y fraternal, que permitirá solucionar las diferencias de las naciones de una manera justa y pacífica”.(MIALARET, 1968, p.120)

Desse Movimento nasce, em 1947, um projeto de Reforma do Ensino conhecido como Plano Langevin-Wallon, “científicamente evolucionista, impregnado de um humanismo democrático, su carácter científico y actual animado por una pasión de justicia social y de respeto al hombre...”(MIALARET, 1968, p.121). Esse conjunto de propostas idealizadas por Henri Paul Wallon e Paul Langevin, que norteou todo o sistema de ensino francês, tem seu

caráter totalmente inovador porque tira os processos pedagógicos de um contexto isolado e os situa dentro de um conjunto social, econômico e histórico para encontrar seu sentido, precisar seus objetivos e dar a eficácia completa a seus meios de ação.

Um dos aspectos muito interessantes do Plano Langevin-Wallon associado ao Movimento da Educação Nova na França é que, segundo Mialaret

Uno y outro proponen como fin de la educación el desarrollo máximo e íntegro de la persona. Ambos preconizan, para conseguir este objetivo, el empleo de métodos activos, tanto en el dominio del desarrollo físico y el sensorial equilibrado, primera condición del progreso intelectual y moral, como en la formación de la inteligencia y del carácter. Ésta es la razón por la que ambos dan la importancia precisa a la educación física, así como a las actividades manuales, a las creaciones artísticas, a las formas de expresión consideradas tan necesarias y válidas como la expresión verbal, oral o escrita. (MIALARET, 1968, p.127)

É muito marcante a similaridade das propostas do Movimento da Educação Nova francesa e do Plano Langevin-Wallon com as propostas da educação em tempo integral, o que só reforça a ideia de que a educação, principalmente nos programas de tempo integral, deve buscar alcançar a integralidade do ser humano através dessa pedagogia ativa. A escola deve superar a posição de instituição meramente instrucional.

Tenti (2000) enuncia uma lista de características desejáveis e necessárias a uma escola adequada a esta nova geração de alunos que se configura no modelo social contemporâneo, às quais vão de encontro aos conceitos e ideias explicitadas pelos autores citados até o presente momento desse estudo: uma escola que valoriza e considera os interesses, expectativas e conhecimentos dos jovens; que dá lugar ao seu protagonismo e na qual seus direitos se expressam na prática; uma instituição que ensina, mas também motiva, interessa e mobiliza conhecimentos significativos na vida das pessoas; que se interessa pelo jovem como um ser total que atua em diversos campos sociais; uma instituição flexível em tempos, sequências, metodologias, modelos de avaliação e que leva em conta a diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, etc.; que desenvolve competências e conhecimentos úteis para a vida; que atende todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva; uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional; que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens; uma instituição que desenvolve o sentido da pertinência e com a qual os jovens se “identificam”.

Na busca dessa formação mais plena para este novo indivíduo, inserido neste novo modelo social de globalização, no qual a educação se insere sofrendo pressões de

uniformização dos currículos escolares que, segundo Young (2013, *apud* GALLIAN e LOUZANO, 2014) “são construções sociais que refletem relações de poder”, cabe discorrer sobre a questão que este grande sociólogo apresentou em seus estudos no campo do currículo: “Para que servem as escolas?”. Em resposta a esta pergunta o autor infere que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (YOUNG, 2007, p. 1294)

A ideia de escola associada à transmissão de um certo tipo de “conhecimento”, faz com que o autor aprofunde seu conceito a respeito do conhecimento que cabe ser disseminado pela escola, reconhecendo que “para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar” (YOUNG, 2007, p. 1294). Neste contexto o autor elabora uma distinção entre duas ideias que compõem seus estudos: “*conhecimento dos poderosos*” e “*conhecimento poderoso*”.

“O “*conhecimento dos poderosos*” é definido por quem detém o conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1294), ou seja, aqueles com maior poder na sociedade que têm acesso com mais facilidade a certos tipos de conhecimento. Entretanto, no campo do currículo, este conceito individualmente não é suficiente, pois não diz nada a respeito do conhecimento em si, mas apenas sobre as relações de poder embutidas na concepção de um currículo. Por isso Young introduz logo em seguida o conceito de “*conhecimento poderoso*” que se refere ao “conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências.” (YOUNG, 2007, p. 1296)

Segundo Varela (2011) esse “*conhecimento poderoso*” é aquele que ultrapassa as limitações do senso comum, do saber cotidiano que os alunos trazem para a escola, permitindo-os libertar-se de sua situação atual passando a uma situação de emancipação. Neste sentido Young lança uma mudança de perspectiva para o currículo quando, através de sua teoria, desafia a comunidade acadêmica a olhar para um tipo de conhecimento específico que o currículo deve incorporar para que possibilite aos jovens empoderamento na forma de ver o mundo, interpretá-lo e possivelmente transformá-lo. Dessa forma, Young (2013, *apud* GALLIAN e LOUZANO, 2014) define o “*conhecimento poderoso*” como um conceito dual, não isolado, pois ele está associado de forma tensional ao conceito de “*conhecimento dos poderosos*”.

Partindo das ideias de Young, o conhecimento “poderoso”, relevante, teria de ser o aspecto central a ser considerado em qualquer estudo sobre currículo, porém, a educação, influenciada pela lógica de globalização hegemônica da economia e da política, sofre “prescrições curriculares que colocam a ênfase na orientação das aprendizagens escolares para a melhoria das competências de empregabilidade” (SPRING, 2008 *apud* VARELLA, 2011, p.4). Em contraposição a essa visão mercadológica de educação, Young reconhece que resolver os problemas desta tensão entre demandas políticas e realidades educativas é um dos maiores obstáculos a se superar na educação atualmente.

Às relações internas inerentes ao currículo, Goodson (1997) denomina como a “forma” do currículo. Nesse sentido, o currículo traz consigo relações internas que se submetem às relações sociais externas.

Diante de tudo que foi exposto até aqui fica clara a relação da escola de tempo integral com a sociedade brasileira, tendo em vista, entre outros fatores, sua relação com a pobreza, no sentido de priorizar, nos diversos programas, alunos de classes sociais mais desprivilegiadas, e com o direito do educando a uma educação mais completa, de modo que a ampliação do tempo na escola proporcione ao aluno fortalecer o aprendizado das disciplinas do currículo básico além de lhe oferecer uma bagagem cultural a qual o aluno não teria possibilidade de acesso. Porém a cultura da escola de tempo integral encontra-se em construção e ainda se constitui através de um acúmulo de experiências dos programas instituídos, e o currículo, neste contexto, sofre as consequências dessa organização. Os trabalhos no mapeamento bibliográfico demonstram claramente essa realidade quando apontam a fragmentação e descontinuidade do currículo dos programas de tempo integral em relação ao currículo básico do ensino regular, de modo que os conteúdos formais do ensino regular prevalecem sobre os conteúdos informais no sentido de serem considerados mais importantes. A esta relação interna do currículo Connell (*apud* Goodson, 1997) chamou de “currículo acadêmico competitivo”.

Dizer que é hegemônico não significa que seja o único currículo nessas escolas. Significa, sim, que este padrão tem lugar de destaque nessas escolas; domina a maior parte das ideias das pessoas sobre o que é a verdadeira aprendizagem. A sua lógica tem uma grande influência sobre a organização da escola e do sistema de ensino em geral; e serve também para marginalizar ou subordinar os outros currículos existentes: acima de tudo, o currículo acadêmico competitivo transforma a escolha e a insensibilidade dos corações numa realidade central da vida escolar contemporânea. (CONNELL, 1985 *apud* GOODSON, 1997, p.96)

As pesquisas que investigam os programas de educação em tempo integral apontam essa subordinação de seus currículos ao currículo acadêmico. O que se defende na educação integral é sua organização mediante um currículo único baseado em atividades que estendem/expandem a formação dos alunos através de atividades de arte, esporte, lazer, cultura as quais a dinâmica do ensino regular não consegue contemplar e que possibilitam a construção de valores, cidadania, ética, valorização e fortalecimento da identidade étnica, saberes tão necessários à sociedade contemporânea. Esse é o conhecimento poderoso ao qual Young faz referência, ou seja, o conhecimento que vai além do conhecimento formal, que permite ao aluno generalizar favorecendo sua emancipação.

Porém essa construção é complexa, pois a matriz curricular dos sistemas de ensino precisa ser criteriosamente pensada. Por isso a reflexão sociológica e histórica sobre os saberes escolares faz-se muito importante para compreender as relações internas e externas presentes no currículo escolar. Goodson (1997) demonstra através dessa reflexão uma das características únicas do currículo à medida que foi se desenvolvendo ao longo da história da educação: ao lado de poder designar o que se passava nas salas de aula também desenvolveu o poder de diferenciar. Nesta perspectiva toma os estudos de Shapin e Barnes sobre a retórica da pedagogia da Grã-Bretanha no período de 1770-1850. Estes autores demonstram que foi atribuída uma divisão de mentalidades em relação às pessoas que vinham das classes mais baixas ou mais altas: a natureza *sensual e concreta* do pensamento das classes baixas contra as qualidades *intelectuais, verbais e abstratas* do pensamento das classes altas; a *simplicidade* do pensamento das classes baixas e a *complexidade e sofisticação* dos seus superiores e a resposta *passiva* das classes baixas à experiência e conhecimento em comparação com o uso *ativo* das classes altas. Essa divisão de mentalidades justificava a caracterização passiva e mecânica dos processos de aprendizagem destinados à classe baixa:

[...] ensinava-se às classes baixas factos específicos, contextualizados, mecanicamente – a capacidade para generalizar além dos contextos não era fornecida nem encorajada. O conhecimento descontextualizado destinava-se, assim, a outros – para as classes baixas tornou-se uma forma de conhecimento totalmente inacessível. No devido tempo garantiu também a passividade. (GOODSON, 1997, p.99)

Ao contrário, as classes altas podiam incluir em seus processos de aprendizagem suas percepções, intuições, informações e conhecimentos em sistemas coerentes de pensamento e inferência, fazendo uso ativo do conhecimento e da experiência.

Segundo Goodson, a partir da conquista da escola unificada na Grã-Bretanha em 1965, as mentalidades, currículos e capital cultural começaram a se reunir, surgindo um sistema de ensino estatal. “Deste modo, um padrão que favorecia determinados grupos sociais foi substituído por um processo aparentemente neutro que privilegiava determinadas formas curriculares” (GOODSON, 1997, p. 105). Sendo assim, os grupos da classe alta continuavam a se beneficiar, pois a divisão do trabalho mental/manual estava institucionalizada em uma divisão do currículo. “A internalização da diferenciação encobriu eficazmente este processo social de promoção e privilégio.” (GOODSON, 1997, p. 105)

Todo este percurso histórico dos sistemas de educação de massas que se desenvolveram na Europa Ocidental e influenciaram de forma direta nosso sistema de ensino, que é produto deste, contribui no sentido de dissolver essa percepção natural das lacunas educativas atuais, principalmente aquelas relativas ao campo do currículo, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos, de outro lado, na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico.

O currículo é que vai direcionar os caminhos tomados por um programa educacional no sentido de alcançar os objetivos que propõem. Nessa linha, Gallian e Sampaio (2013) são tomadas como parâmetro na relação que estabelecem entre currículo e processos de ensino-aprendizagem.

“Se a escola desejada é aquela em que todos conseguirão aprender e se sentir reconhecidos, valorizados e bem sucedidos, sua proposta curricular precisa ser detalhada”. (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p.175). Além disso, as autoras enfatizam que para elaborar um currículo, existe a necessidade de se pensar nos alunos e em seu patrimônio cultural. E isso exige ouvir professores, alunos, famílias e comunidade. Ou seja,

Para que a equipe gestora articule e coordene essa composição curricular é preciso não só compreender o currículo em seus múltiplos significados e em sua abrangência, mas também dimensionar, tanto a participação dos diferentes agentes, quanto o seu próprio âmbito de intervenção, face às necessidades locais e às determinações e diretrizes mais amplas, que regem os sistemas de ensino no país e na região em que se situa a escola. (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 177)

Diante da perspectiva das autoras, o currículo, além da “dimensão instituída” abordada por Varela (2011) através das políticas hegemônicas presentes na sociedade global (e definida por Young como “conhecimento dos poderosos”) possui também uma “dimensão instituinte” que, segundo Varela, ao nível das escolas, constitui-se num “espaço de apropriação, recriação e inovação” no âmbito de sua realização. Para o autor o processo de globalização não exclui, mas exige que a escola, com a autonomia que lhe é conferida pelos normativos, conceba projetos educativos e curriculares mediante um amplo envolvimento dos agentes educativos e da comunidade. As pesquisas citadas no mapeamento bibliográfico deste estudo oferecem indicativos de que os jovens estão cada vez mais dispostos a participar destas construções.

Torna-se, em suma, necessária uma aproximação entre as dimensões instituída e instituinte desse processo, posto que a educação é um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes pode bem expressar-se através da abordagem do currículo como “conversação complexa” (Pinar, 2007) e como uma construção participativa a diversos níveis. (VARELLA, 2011, p. 5)

Independente das diversidades, sejam elas sociais ou regionais, Young (2013, *apud* GALLIAN e LOUZANO, 2014) é enfático em afirmar que há um certo conhecimento que deve estar implícito no currículo e ser acessível a todos, partindo do campo do conhecimento e das disciplinas, o que não impede que as escolas as interpretem nos diferentes contextos. Isso nada mais é do que a “gestão do currículo”.

A esse respeito Varela (2011) cita o “Projeto Curricular de Escola” em Cabo Verde, que funciona paralelamente ao “Projeto Educativo de Escola” (o qual nomeamos no Brasil de Projeto Político Pedagógico) de caráter mais abrangente. O Projeto Curricular assume essa gestão considerando as especificidades institucionais e contextuais para abranger as diferenças, quando é macro ou micro. Para isso utiliza o conceito de Roldão:

Além de uma forma de adequação ao currículo nacional prescrito a nível macro, deve entender-se como “a forma particular como cada escola, em cada contexto se reconstrói e se apropria de um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de gestão e organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos da escola.” (ROLDÃO, 1999b *apud* VARELA, 2011, p.10)

Percebemos aí a dimensão processual do currículo que, segundo Gallian e Sampaio (2013), envolve o contexto de formulação, marcado por fatores sociais, econômicos e políticos, e o contexto de realização, especialmente marcado pelos processos de transmissão-

aquisição de saberes. Nesse ponto, retomamos as propostas inovadoras do Plano Langevin-Wallon, que no contexto de realização curricular dessa proposta dá ênfase às formas de atuação dos professores pautando-as em um modelo de ensino aprendizagem que prioriza os métodos ativos e todas as diversas facetas dos conteúdos sugeridos. Essa didática proposta pelo Plano é imprescindível para um programa que busca o desenvolvimento integral do aluno. Percebe-se assim que a didática deve estar conectada a uma proposta curricular sólida, que contemple o contexto de formulação do plano de trabalho, onde se define “o que se ensina”, e o contexto de realização, do qual a didática faz parte, onde se define o “como” fazer. Assim a didática é apenas um componente do plano, porém essencial, porque vai determinar o modo operacional pelo qual os objetivos propostos pelo programa escolar e o conhecimento que se deseja que os alunos aprendam serão alcançados.

Diante destas questões que envolvem currículo, e como um dos objetivos deste estudo é o de mapear sugestões que possam inovar o currículo do Programa de Educação Integral de Araraquara, Ferretti (1980) amplia o conceito de “inovações” pedagógicas apresentando algumas inovações que foram experimentadas no Brasil ao longo dos anos. O autor demonstra que as inovações refletem-se em diferentes setores do campo educacional, seja na organização curricular, nos métodos e técnicas de ensino, nos materiais instrucionais e tecnologia educacional, na relação professor-aluno e na avaliação educacional.

No que diz respeito às inovações na organização curricular, o autor aponta que existem diferentes padrões curriculares, comprometidos com particulares concepções de educação. Porém, embora enfatizem aspectos diferentes, todos apresentam um traço comum: “a proposta de integração, geralmente por conteúdos curriculares, mas não exclusivamente.” (FERRETTI, 1980, p.59). Além da integração, alguns dos modelos identificados propõe a mudança do tipo de conteúdo, que ao invés de ser determinado pela organização dos campos de conhecimento, passa a ser pelos fenômenos sociais ou pelo interesse dos alunos, propondo a participação ativa destes em colaboração com o professor no planejamento e realização das atividades. Os padrões curriculares que se afastam do modelo de escola “tradicional”, “tendem a propor atividades que estimulam o desenvolvimento do aluno em termos físicos, intelectuais e sócio emocionais em contraposição à ênfase que essa escola sempre colocou nas atividades de caráter intelectual.” (FERRETTI, 1980, p.60).

As inovações nos métodos e técnicas de ensino constituem a dimensão sobre a qual o professor tem mais controle e condição de atuar, pois configuram-se como “os instrumentos de trabalho do professor, as armas de que dispõe para introduzir, na realidade em que atua, as modificações que considera pertinentes.”(FERRETTI, 1980, p. 61)

Mesmo neste caso, vários cerceamentos se impõem e influenciam este trabalho do professor, como questões físicas, administrativas, financeiras, entre outras. “Na sua prática curricular, portanto, o professor adapta, modifica e cria, mas dentro dos limites das orientações mais amplas e, principalmente, das condições institucionais em que se desenvolve seu trabalho.” (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 179).

Ferretti (1980) destaca que atualmente há uma profusão de métodos e técnicas tidas como inovadoras pelos que as utilizam. Alguns são estruturados de forma a privilegiar o processo de resolução de problemas, cabendo ao aluno chegar a soluções a partir do levantamento de hipóteses; outros integram diferentes conteúdos de uma ou várias disciplinas que têm significado para o aluno, estimulando sua participação intelectual, afetiva, emocional, física e social; e, por fim, alguns voltam-se à individualização do ensino para atender as diferenças individuais no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem. Apesar dos diferentes enfoques de cada método e técnica de ensino, Ferretti (1980) destaca que todas privilegiam a atividade do aluno, ou seja, há em todas elas uma preocupação maior com o desenvolvimento das potencialidades do aluno mais do que com o domínio de conteúdos por parte deste.

A inovação nos materiais instrucionais refere-se aos materiais organizados em forma de livros, apostilas, textos programados e estudos dirigidos. Já a inovação na tecnologia educacional deve ser considerada a partir de sua elaboração e sua utilização, no sentido de empregá-la tornando mais significativa a aprendizagem de conteúdo e o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Segundo Ferretti (1980) a proposição de novas formas de organização curricular e de novos métodos de ensino foi acompanhada de mudanças introduzidas na relação professor-aluno, assim como na relação aluno-aluno. Ao invés da posição de mando encarnada pelo professor e da posição de passividade esperada do aluno surgiu uma nova ordem de relação. “Do professor espera-se (e às vezes obtém-se) a postura, a capacidade e a disposição de um facilitador da aprendizagem, mais do que um transmissor de informações. Do aluno requer-se que abandone sua posição passiva. Que questione, investigue, descubra.” (FERRETTI, 1980, p. 66). Nesse sentido estabelecem-se relações de cooperação entre professor e aluno, tanto a nível de planejamento das atividades quanto de execução das mesmas. “Ao professor cabe mobilizar as habilidades intelectuais, os “esquemas operatórios”, o pensamento reflexivo. Ao aluno cabe atuar segundo os desafios que lhe são postos pelo professor.”(FERRETTI, 1980, p. 66)

Por fim, nesse rol de inovações pedagógicas, o autor apresenta as inovações na avaliação educacional. O autor reconhece que em épocas recentes a avaliação teve seu caráter

formativo valorizado, ocasionando o surgimento de preocupações relativas à coleta de informações relevantes sobre o aluno durante todo o processo de aprendizagem, estendendo sua ação à avaliação das atitudes, das habilidades específicas e da capacidade para desenvolver relações sociais satisfatórias. Ele destaca que, tal como ocorre em consequência das modificações a nível de currículo, métodos de ensino, materiais instrucionais, na avaliação o aluno também é estimulado a participar mais efetivamente, ou seja, além da avaliação que é de responsabilidade do professor, valoriza-se muito atualmente a auto avaliação, de responsabilidade do aluno.

Na análise de todas as inovações apresentadas por Ferretti (1980), o papel do aluno como agente ativo na construção dos conhecimentos e dos processos ocupa um lugar de destaque. Os professores, os recursos, a instituição estão envolvidos nestas inovações, porém o aluno ocupa um espaço central nesse processo de transformações que a educação experimenta nos últimos anos.

A análise do currículo do Programa de Educação Integral permitirá extrair conclusões a respeito do desinteresse de uma determinada parcela de alunos pelo Programa, no sentido de analisar o que este Programa está se propondo a oferecer e não está conseguindo; se o Programa toma o aluno como elemento central do desenvolvimento de seu currículo, assim como visto nas inovações pedagógicas descritas acima; se propostas que alcançam essa determinada clientela inserida em um novo contexto social estão contempladas nos contextos de formulação e realização do currículo e não se desenvolvem na prática, ou mesmo se nem constam nestes contextos.

A realidade da escola, segundo as autoras, é um forte parâmetro de análise, pois ao mesmo tempo que oferece certa margem de abertura para decisões sobre o currículo, também instala, com sua forma de organização, alguns obstáculos para se agir de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e com os desdobramentos de aprendizagens não previstas, implícitas, que formam o chamado currículo oculto. Tudo isso configura os processos de gestão curricular. Para Gallian e Sampaio,

[...] focalizar aquilo que adquire sentido real na prática permitirá: acompanhar o planejamento e o andamento do currículo nas situações de ensino e avaliação; identificar as aprendizagens previstas e também as incidentais, cuja fonte é a estrutura escolar em sua forma de organização, bem como aquelas que se dão nas relações sociais entre os alunos; considerar a parte do saber social que se anula no currículo, em seu desdobramento na cultura escolar – aquilo sobre o que não se fala; visualizar continuidades e discontinuidades entre as intenções e o que se realiza de fato; localizar e compreender as possíveis resistências às mudanças, presentes nas práticas escolares. (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 206)

Uma vez que o currículo da escola reflete o que se tem como projeto formativo para os sujeitos e define os recursos considerados necessários para garantir uma compreensão de mundo sob uma perspectiva crítica e participativa, cabe manter uma aproximação do currículo real das escolas que compõe o Programa de Educação Integral de Araraquara, ou seja, a configuração assumida pelo currículo na prática, no contexto das relações pedagógicas. Aproximar-se dessa configuração supõe entender o processo em que o currículo se forma e se explicita, também formalmente, por meio de políticas.

Por isso esta perspectiva da pesquisa que aborda o currículo de um Programa de Educação Integral enfatiza os conflitos presentes neste âmbito que muitas vezes acabam internalizando a diferenciação social. Dessa compreensão interna do currículo e como ele conduz os processos educacionais é que conseguimos compreender as razões das diversas estabilidades e discontinuidades de propostas políticas e governamentais que alteram formatos, currículos e programas educacionais vigentes. Daí os vários questionamentos que as pesquisas no campo da educação integral levantam em relação aos direcionamentos de alguns programas, em especial neste trabalho foram levantados vários deles em relação ao Programa Mais Educação, o qual recentemente alterou seu objetivo e conseqüentemente sua proposta curricular através do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). Este panorama político será explicitado na próxima seção.

SEÇÃO 2 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Esta seção apresenta um breve histórico da educação em tempo integral no Brasil por meio das explicações ideológicas de seus precursores e de marcos legais caracterizados pelas principais leis e políticas públicas que estabeleceram e deram legitimidade à ampliação da jornada ampliada no país, seguindo para o histórico político-legal de implantação da educação em tempo integral em Araraquara e como essa política estabelece-se atualmente como Programa de Educação Integral no município, inclusive em relação a seus aspectos metodológicos.

2.1 Aspectos Político-Cronológicos Presentes na Legislação da Educação em Tempo Integral no Brasil

A proposta de uma educação pública integral e em tempo integral emergiu no Brasil com o Movimento da Escola Nova no final do século XX. Nas décadas de 1920/1930 o país presenciou mudanças importantes na economia, política, cultura e educação, na busca do rompimento com antigas estruturas da sociedade. No campo educacional Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram dois dos principais educadores a trabalhar em prol da educação integral, possibilitando marcos significativos nesse campo.

De acordo com Baldança (2015), a concretização da primeira escola em tempo integral deu-se na década de 1950 com Anísio Teixeira, através da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na cidade de Salvador, Bahia. Inspirado pelas ideias de Dewey, Anísio pensava a escola de tempo integral como aquela que, além de instruir, também abarcasse dimensões complexas de cuidar, educar, preparar para a cidadania e para o trabalho. Nesse sentido, a categoria tempo era um elemento para que a educação integral se realizasse, ou seja, a educação em tempo integral era entendida como condição para uma educação integral. Segundo os ideais de Anísio Teixeira

[...] a educação deveria possibilitar o desenvolvimento global do indivíduo, com vistas à instrução intelectual, formação do cidadão para viver em uma sociedade democrática e preparação para o trabalho. A educação em tempo integral configuraria-se como um espaço de ampliação do tempo escolar que comportava um processo educativo onde eram realizadas atividades de caráter intelectual num período e no outro, atividades práticas valorizando a experiência, oficinas e iniciação ao trabalho, uma educação que promovesse formação de hábitos de pensar, fazer e trabalhar, sobretudo ensinar a conviver e participar de uma sociedade democrática.” (BALDANÇA, 2015, p.62)

Cabe ressaltar que a escola como estava sendo pensada e proposta nesse período do século XX, estava atrelada aos anseios da sociedade industrial, que necessitava da formação de mão de obra capacitada, e aos ideais liberais daquele momento.

Na década de 1960, no estado de São Paulo, houve a criação de escolas de tempo integral que ficaram conhecidas como “Ginásios Vocacionais” devido à ênfase na formação pessoal e profissional dos alunos através de ideias e métodos inovadores por meio de práticas interdisciplinares e estudo do meio (MOTA, 2013). Estes projetos educacionais foram interrompidos com o advento do Golpe Militar e muitas das escolas foram ocupadas pelos militares, principalmente os Ginásios Vocacionais, considerados subversivos pelos militares que consideravam que as instituições formavam mentes comunistas. (QUARESMA, 2015)

Um novo Programa de Educação Integral foi retomado por Darcy Ribeiro na década de 1980 com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. Segundo Baldaça (2015), a educação em tempo integral para Darcy, seguindo a mesma linha de Anísio Teixeira, era uma condição para que ocorresse a apropriação do conhecimento e o domínio de algumas tecnologias consideradas indispensáveis ao mundo do trabalho, preparando o indivíduo para a vida em sociedade, buscando melhores condições de vida. Porém, esses programas ficaram restritos a algumas localidades e não tinham abrangência, além disso, eram interrompidos a cada governo que se sucedia e idealizava um novo projeto, com nova nomenclatura e estruturação.

Desse modo, é possível dizer que foi nas décadas de 1980 a 1990 que a Educação Integral foi se solidificando e ganhando legitimidade à medida que o ideal democrático de acesso à educação básica foi-se enraizando nas políticas públicas, o que demonstra que essas iniciativas são muito recentes. Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) surgiram na década de 1990 no Governo Fernando Collor de Melo, em âmbito nacional, com o objetivo de “prover a atenção à criança e ao adolescente envolvendo o ensino fundamental em tempo integral e programas de assistência à saúde, ao lazer e iniciação ao trabalho.” (BALDANÇA, 2015, p.85). Os Centros de Educação Integral (CEIs) em Curitiba e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no estado de São Paulo, também surgiram nesse período.

De acordo com Giovanni e Souza (1999), o PROFIC manteve-se na rede estadual de ensino de 1986 a 1993. Foi a primeira experiência brasileira de Educação Integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes. Os autores apontam que especialmente nos primeiros anos de vigência do Programa, a cooperação com as prefeituras municipais e com as entidades assistenciais foi decisiva, buscando inclusive parceiros no terceiro setor. Foi idealizado como um projeto de

governo envolvendo, além da Secretaria de Educação, as Secretarias de Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo.

Baldança (2015) aponta que essas experiências de educação em tempo integral sofreram descontinuidades por inúmeros motivos, dentre eles a falta de política educacional que efetivamente pensasse a educação integral com vistas à escola que oferecesse às crianças, de fato, educação em seu sentido integral, que ultrapassasse mais que o cuidar e o alimentar.

A descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas de universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola. (GUARÁ, 2006 *apud* BALDANÇA, 2015, p.87)

No cenário nacional, os programas de educação integral, estadual e municipal, passam a ganhar força e configurar-se legalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8069/1990 (BRASIL,1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, (BRASIL,1996), que estabelecem o direito à educação integral a todas as crianças e adolescentes do país.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) não faz referência aos termos “educação integral” e “educação em tempo integral”, mas em seu artigo 205 apresenta a educação como um direito que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) também traz alguns elementos análogos à concepção de educação integral em seus artigos 53º e 59º quando se referem ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho como elementos que proporcionam o pleno desenvolvimento da pessoa:

Artigo 53º: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...].

Artigo 59º: Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e à juventude. (BRASIL, 1990)

Estes dois artigos demonstram o reconhecimento da criança e do adolescente quanto a seus direitos, à proteção e às necessidades que esse período exige, e que estes só podem ser alcançados mediante a integração de políticas públicas.

Nessa perspectiva de reconhecer o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, os princípios educacionais dispostos na Constituição Federal e no ECA dialogam com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), ao determinar, em seu artigo 2, como princípio e fim da educação nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Fazendo uma análise das Leis de Diretrizes de Bases anteriores à 9394/96, a LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) define como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus em seu artigo primeiro, o de “proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Da mesma forma podemos encontrar na LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), como um dos fins da educação nacional, no artigo primeiro, “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”.

Neste sentido a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) torna-se pioneira enquanto iniciativa legal de desenvolvimento de uma Educação Integral em tempo integral quando, em seu artigo 34, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral nas instituições nacionais de ensino público:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] §2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a Lei impulsiona as instituições escolares à ação de implantação de uma educação de tempo integral que transcenda os limites ideológicos da formação integral do ser humano já preconizada, dentro dos limites sociais, políticos e econômicos de cada época, nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores. Quando a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) amplia o período de permanência do aluno na escola em seu artigo 34 que trata da jornada escolar, considerado o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, seja em atividades intra ou extraescolares - visto que em seu artigo 3, inciso X, valoriza as experiências extraescolares que podem ser desenvolvidas com as instituições parceiras da escola - a LDB 9394/96, diferente das anteriores, reconhece e reforça que são as

instituições escolares que detêm a centralidade do processo educativo, pautado pela relação ensino-aprendizagem.

Atualmente a Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo conta com dois modelos distintos de Programas de Educação Integral vigentes: o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI que iniciou em 2006 (SÃO PAULO, 2005) e o Programa de Ensino Integral-PEI - que iniciou em 2012 (SÃO PAULO, 2012).

O projeto Escola de Tempo Integral (ETI) destina-se somente a alunos do ensino fundamental. Traz como princípio organizador do currículo a perspectiva de integração dos conhecimentos, pressupondo a articulação integradora de experiências e atitudes, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do conhecimento, levando o aluno a conquistar uma visão mais abrangente e complexa do conhecimento. No que tange à organização curricular desse projeto o artigo 5º da legislação de 2005 apresenta a base:

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:
I - orientação de estudos;
II - atividades Artísticas e Culturais;
III - atividades Desportivas;
IV - atividades de Integração Social;
V - atividades de Enriquecimento Curricular (SÃO PAULO, 2005).

Segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI), o início ocorreu em 2012 em escolas de ensino médio, sendo expandido em 2013 para escolas de ensino fundamental. Os professores que compõem esse Programa Estadual participam do Regime de Dedicção Plena e Integral que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais, permitindo-lhes maior proximidade com os alunos e comunidade escolar dentro e fora da sala de aula. Os alunos têm as disciplinas do currículo regular, além de disciplinas eletivas, voltadas a seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional (SÃO PAULO, 2012).

Quaresma (2015) aponta que, segundo o governo do estado de São Paulo, o PEI pretende que as escolas que desenvolvem o Programa, além dos conteúdos acadêmicos, socioculturais e possibilidades de vivências direcionadas à qualidade do ensino, promova uma consciência solidária, voltada à leitura, e uma interpretação do mundo para uma possível transformação.

No local da pesquisa aqui relatada, o Programa de Educação Integral do município de Araraquara é desenvolvido no contraturno em escolas municipais de ensino fundamental e centros de educação. Conforme descrito no Quadro 1, aqui apresentado a partir do documento

do município que norteia o Programa, são desenvolvidas oficinas pedagógicas baseadas nas grandes áreas do conhecimento nas unidades que o compõem:

Quadro 1: Áreas do conhecimento que embasam as oficinas do Programa de Educação Integral de Araraquara

ÁREAS DO CONHECIMENTO	PARTE DIVERSIFICADA
Linguagens	Leitura
	Orientação de Estudos e Pesquisas
	Tecnologia da Informação e Comunicação
	Música
	Artes Cênicas
	Artes Visuais
Matemática	Recreação e Jogos
Ciências Humanas e da Natureza	Educação Ambiental

Fonte: ARARAQUARA, 2013b, p.16

A legislação nacional vigente aponta a educação integral como uma das medidas necessárias para a melhoria da qualidade da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005 (BRASIL, 2014) é a mais atual. A exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, o PNE retoma e valoriza a educação integral enquanto possibilidade de formação integral do homem. Mas o Plano, pontualmente, direciona a educação em tempo integral para fins objetivos de complementar o ensino regular, a fim de que as metas e resultados estabelecidos sejam cumpridos. O documento aponta dez diretrizes, sendo uma delas “a melhoria da qualidade da educação”. Para que estas diretrizes sejam alcançadas, são previstas metas que devem ser cumpridas no prazo de vigência do Plano, que é de dez anos. O Plano avança para além da LDB ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar, dentre os objetivos e metas, não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas à Educação Básica, que inclui também educação infantil e ensino médio. Dentre as metas estipuladas, a educação integral aparece na meta de número seis:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014)

Vale destacar que o PNE atual associa a ampliação progressiva do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de menor idade, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, o PNE valoriza, na educação em tempo integral, mais os aspectos sociais do que educativos. “Tais expressões

limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação no artigo 5º é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2009b, p.22).

A pesquisa de mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, um estudo qualitativo realizado pelo Ministério da Educação em parceria com quatro universidades federais brasileiras, demonstra que essa concepção é reforçada nas análises das famílias, gestores, professores e educadores sobre ampliação de jornada, ou seja, de todos os envolvidos nesse processo de ampliação do tempo escolar. Percebe-se a tendência de valorização das experiências de educação em tempo integral pelo fato de “retirarem as crianças da rua”. Estas análises refletem um caráter assistencialista das propostas, que só suas dinâmicas, no cotidiano, poderão negar ou confirmar. (BRASIL, 2009a)

Em um sentido oposto a esse, cabe destacar o que o Texto de referência para o debate nacional sobre Educação Integral explicita sobre a ampliação da jornada escolar, que na perspectiva de uma educação integral, deve ter como objetivo auxiliar as instituições educacionais a repensar suas práticas educativas e a construir novas organizações curriculares que considerem a união de diversas áreas, experiências e saberes de forma sintonizada com o currículo escolar:

[...] O debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extra curriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. (BRASIL, 2009b, p.49)

Diante das tendências às quais se inclinam as políticas públicas em relação aos programas de educação integral e como eles se efetivam na prática, um dos fatores para a expansão das experiências de jornada escolar ampliada em todas as regiões do país são as recentes políticas federais de indução da ampliação da jornada. Lançado em 2007 pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007c) imbrica ações para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional. São metas decorrentes do PDE: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007d) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b).

O FUNDEB foi instituído pela Lei nº 11.494 em 20 de junho de 2007, ampliando “as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar.” (BRASIL, 2009b, p.23)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº6094, de 24 de abril de 2007, tem o objetivo de “conjuguar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2009b, p.23)

O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade. (BRASIL, 2009b, p. 24)

O Programa Mais Educação é outro marco legal que constitui uma das principais políticas nacionais de financiamento criadas para garantir a efetivação de implementação das metas do PDE. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b) com a finalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da ampliação de seu tempo de permanência nas escolas públicas. “O Programa congrega ações conjuntas do Ministério da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR).” (BRASIL, 2009b, p.25)

Dados do relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada apontam que, no período de 2008 a 2013, ocorreu um expressivo avanço desse Programa entre os municípios brasileiros, expandindo o atendimento de crianças e adolescentes em período ampliado no Brasil. Esse mapeamento de dados no âmbito federal, aponta que o PME se articulou com as experiências de educação já existentes quando o Programa foi implantado, com diferentes arranjos coexistindo e compondo um quadro diverso. Nas redes onde não havia experiência anterior de educação integral o PME gerou essa demanda apontando para um possível enraizamento do Mais Educação nas redes de ensino as quais se insere, seja através da articulação com experiências anteriores, seja através da criação de demandas por educação integral. (BRASIL, 2013)

O PME tem a característica de instaurar nas redes de ensino um caráter de intersectorialidade que é inerente a sua proposta, na qual a garantia do direito à educação não

significa apenas o direito à escolarização, mas também à saúde, à cultura, ao esporte, ao lazer, entre outras modalidades. Nesse sentido, o relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada no Brasil revela a forte articulação desse Programa com outros do Governo Federal, como o Segundo Tempo (criado em 2003 pelo Ministério do Esporte), o Programa Saúde na Escola (criado em 2007 pelos Ministérios da Saúde e Educação) e o Bolsa Família. “No caso do Bolsa Família, desde 2011, o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome fizeram uma parceria no sentido de que o Mais Educação atendesse, prioritariamente, estudantes do Bolsa Família.” (BRASIL, 2013, p.106). A esse respeito percebe-se que questões relativas à saúde, aos esportes e à cultura são propostas inerentes ao processo educativo de uma criança e/ou adolescente. Também é importante que o Ministério da Educação articule-se a outros Ministérios, de modo que a educação configure-se como política social mais ampla. Porém, o que preocupa é o fato de este Programa focalizado aqui voltar-se com prioridade a uma parcela de estudantes, acentuando, mais uma vez, seu caráter fortemente assistencialista.

Outra característica do PME é a de abrir espaço a novos perfis de educadores que estão compondo os programas de educação integral, conforme já explicitado pelas pesquisas contempladas no mapeamento bibliográfico. Estes profissionais, chamados de monitores, estão sob a coordenação de um professor comunitário contratado por 40 horas semanais que fica responsável por coordenar a oferta e execução das atividades de educação integral realizadas por eles (BRASIL, 2013). O relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada fornece um panorama do perfil desses educadores. A existência dos professores comunitários, na sua maioria professores efetivos da rede de ensino, com dedicação exclusiva e vínculo com a comunidade, aponta para o enraizamento do Programa nas escolas e no bairro, ainda que existam realidades distintas como a contratação de professores sem vínculo e até de estagiários em várias redes de ensino espalhadas pelo Brasil. Em relação aos monitores, os critérios de seleção mais utilizados aliam habilidade técnica com pertencimento à comunidade, revelando, mais uma vez, a busca de uma proximidade com o entorno da escola, com seus saberes e grupos culturais. Porém, os dados oficiais sobre a formação desses monitores é que revelam fragilidade no processo de inserção destes à dinâmica escolar, pois mostram periodicidade bem menor que a dos professores conforme o próprio relatório (BRASIL, 2013):

Isso agrava-se ao considerarmos o perfil dos Monitores, que de acordo com a tabela 35, em geral, se configura por: sujeitos que não têm formação acadêmica ou a experiência de atuar no espaço escolar e/ou são rotativos, pelo fato de não terem

vínculo empregatício, em especial os bolsistas e estagiários, e pelo caráter acadêmico temporário de vivência da prática profissional. Assim sendo, o pouco investimento na formação dos Monitores pode trazer, como consequência, uma falta de vinculação desses novos educadores com as Redes de Ensino em que atuam e uma desarticulação do Mais Educação com o cotidiano das escolas. (BRASIL, 2013, p.92)

Esse dado do relatório exige maior aprofundamento teórico e investigativo, visto que a presença destes novos educadores na escola é uma realidade bastante recente e polêmica trazendo tensões no campo do currículo, com o encontro de saberes acadêmicos e saberes da experiência, e no campo da docência, com a chegada de novos profissionais da educação na escola, muitos deles educadores populares com trajetórias formativas ancoradas nas práticas sociais, assumindo atividades docentes.

O relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada mostra que, no Brasil, houve uma significativa alteração e ampliação das dimensões curriculares estabelecidas a partir da adesão ao Programa, tais como organização do espaço, organização do tempo, inclusão de saberes e temáticas, inclusão de outros profissionais, conceito de aprendizagem, organização curricular, avaliação, gestão democrática, política de formação de professores, conselho escolar, adoção, produção e reelaboração de materiais didáticos. Em termos numéricos, “o Programa Mais Educação fomentou a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas em 192 (74,4%) do total de 258 estados/municípios que responderam a pesquisa no Brasil, como aponta o gráfico 10” (BRASIL, 2013, p. 61). O documento ressalta que o fato de todos estes elementos curriculares terem sido estabelecidos, alterados ou ampliados a partir da adesão ao Programa Mais Educação por parte significativa dos estados e municípios do Brasil aponta para a implantação da discussão conceitual sobre a educação integral e um esforço para a garantia de sua concretização nas escolas. Mas considera que apesar desse índice, existem muitos desafios inerentes à organização curricular das escolas que aderem às propostas de educação em tempo integral.

Um dos desafios apontados pela pesquisa de mapeamento qualitativo das experiências de educação ampliada no Brasil é a vinculação entre as atividades curriculares flexíveis, como as oficinas instauradas com a ampliação da jornada, e seu vínculo com o projeto pedagógico da escola.

A princípio, pode parecer que, nas escolas de turno único, a vinculação entre atividades curriculares flexíveis e o currículo prescrito seja mais fácil. Mas a supervalorização da aprendizagem de caráter escolar tende a se sobrepor com facilidade sobre as outras aprendizagens em todas as experiências. A dissociação

entre tempos chamados “de regência” e os tempos de flexibilidade curricular (oficinas) pode comprometer a adesão dos estudantes e de suas famílias à proposta. [...] Há casos em que se percebe nitidamente que não há processo sistematizado de integração entre o PPP e as atividades curriculares flexíveis, pois as equipes de trabalho são distintas e planejam, desenvolvem e avaliam seu trabalho de modo relativamente independente. (BRASIL, 2009a, p.171)

Romper com essa dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral das crianças e adolescentes. (BRASIL, 2009a).

Recentemente, em 2016, o PME sofre uma reformulação e é instituído através da Portaria nº1.144 como Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental considerando o inciso I do artigo 32 da LDB 9394/96 que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Essa reformulação fez-se necessária devido ao fato de que vinte e quatro por cento dos anos iniciais e quarenta e nove por cento dos anos finais das escolas de ensino fundamental não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2015, além do Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental também em 2013 (BRASIL, 2016).

Dessa forma, esse novo Programa deve voltar-se ao objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática nas escolas de ensino fundamental mediante a complementação de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. (BRASIL, 2016)

Após essa reformulação fica ainda mais estreita a relação entre o Plano Nacional de Educação e as propostas de educação em tempo integral, de modo que a ampliação da jornada fica atrelada a garantir melhores resultados nos testes, não necessariamente na aprendizagem nas escolas públicas, ou seja, a educação integral em tempo integral assume visivelmente um caráter de reforço à escola formal, diferentemente das propostas de educação em tempo integral pensadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em um passado remoto, o objetivo maior para a organização da escola de tempo integral era a formação integral do aluno.

Presencia-se, atualmente, seu deslocamento para o reforço das aprendizagens valorizadas pelo ensino regular, para efeito das medidas de avaliações externas tanto brasileiras quanto internacionais.

Cabe ressaltar que essa reformulação do Programa Novo Mais Educação, sob esse ponto de vista, contraria o Texto Referência para o debate nacional sobre Educação Integral quando este dispõe sobre os tempos e espaços na educação integral:

[...] é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados. (BRASIL, 2009b, p.36)

A partir dessa leitura, o projeto de educação integral proposto inicialmente pelo Ministério da Educação priorizava mais a flexibilização do que a rigidez, o que não significava, necessariamente, tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. Sendo assim, essa reformulação do Programa só reforça que as propostas e recursos destinados à educação em tempo integral são pontuais, fragmentados e descontínuos, tentando remediar os fracassos escolares e os problemas de inserção social.

Em contraposição aos mecanismos de avaliação externa que mensuram os resultados do ensino regular, não existem iniciativas específicas de avaliação dos programas de educação integral implantados no Brasil, de modo que o acompanhamento e a avaliação das experiências de jornada ampliada nos municípios de todo o país constituem um grande desafio a ser transposto.

A pesquisa de mapeamento qualitativo das experiências de educação ampliada no Brasil detectou que, na maioria das propostas de educação em tempo integral, não houve, até o momento, preocupação em saber que resultados estas atividades trouxeram às escolas e aos alunos. Em termos gerais, o resultado mais evidente, e que a maioria dos municípios citam, é aquele que o IDEB apresenta a cada dois anos. Não há uma preocupação, da maioria dos municípios, em introduzir um sistema de avaliação próprio que tornaria a sistematização dos impactos positivos desses programas mais precisos (BRASIL, 2009a).

Desse modo, torna-se de certa forma incoerente que as políticas públicas direcionem expectativas de melhorias de resultados a programas de educação integral que nem sequer

foram avaliados de forma sistemática, almejando o aprimoramento de sistemas educacionais que são mensurados periodicamente por avaliações que possuem indicadores específicos.

Para finalizar este item da pesquisa que aborda os aspectos políticos da educação integral no Brasil, reportar-me-ei ao Plano Municipal de Educação de Araraquara (ARARAQUARA, 2015e), que vigora de 2015 a 2025. Em referência à meta seis o PME oferece um diagnóstico demonstrando, por meio de dados, que a meta de implantação da educação integral em 50% das escolas do município já foi atingida, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Porém, destaca um aspecto importante a ser considerado no município: a queda acentuada no número de matrículas na educação integral à medida que os alunos se desenvolvem e avançam na escolaridade. Por isso o desafio que se coloca para o município, nessa próxima década, é o de “ampliar as vagas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com o oferecimento de atividades educativas diversificadas e pertinentes às necessidades e interesses destes adolescentes e jovens” (ARARAQUARA, 2015e, p. 43).

A ampliação do número de alunos na educação em tempo integral, principalmente alunos dos anos finais do ensino fundamental, é uma tendência nacional, aparecendo em destaque no relatório final dos impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada. (BRASIL, 2013)

O PME de Araraquara (ARARAQUARA, 2015e) apresenta quadros que ilustram em números a situação da educação integral no município em relação às escolas municipais e estaduais. O Quadro 2 reflete a evolução de matrículas nas escolas que oferecem essa modalidade educacional na cidade:

Quadro 2: Evolução de matrículas em escolas que oferecem educação integral

Ano	Escolas Municipais	Escolas Estaduais
2011	1505	513
2012	2106	1041
2013	2071	1156
2014	2249	1182

Fonte: MEC/Inep/DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação *apud* ARARAQUARA, 2015e, p.43

Esses dados referem-se a todos os níveis de educação oferecidos pela rede municipal e estadual no município, ou seja, educação infantil e ensino fundamental no que se refere às

escolas da rede municipal, e ensino fundamental e médio no que se refere às escolas da rede estadual.

O Quadro 3 ilustrará o número de escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental com educação integral em Araraquara no período de 2011 a 2013:

Quadro 3: Escolas públicas de ensino fundamental com matrículas em tempo integral

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	%	Escolas	%	Escolas
2011	23,1	6	17,9	5
2012	22,2	6	13,3	4
2013	81,5	22	71	22

Fonte: MEC/Inep/DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação *apud* ARARAQUARA, 2015e, p.42

Esse quadro nos permite perceber que de 2011 a 2013 houve um aumento considerável do número de escolas que passaram a oferecer educação integral, tanto para alunos dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, houveram iniciativas governamentais de ampliar essa rede de atendimento em um período curto de dois anos.

No Quadro 4 poderemos observar se a evolução das matrículas dos alunos do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, correspondeu à evolução do número de escolas em educação integral:

Quadro 4: Evolução de matrículas em escolas de ensino fundamental que oferecem educação integral³

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	%	Alunos	%	Alunos
2011	9,2	908	0,4	43
2012	10,5	1040	0,3	25
2013	19,6	1943	4,5	410

Fonte: MEC/Inep/DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação *apud* ARARAQUARA, 2015e, p.43

Podemos verificar que houve um aumento de alunos tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental. Porém, a proporção de aumento dos alunos dos anos iniciais é muito maior (19,6%) em relação aos alunos dos anos finais (4,5%) do ensino fundamental.

³ A formatação dos quadros obedeceu à origem deles.

Tal quadro demonstra e reforça a queda acentuada que acontece na educação integral à medida que os alunos avançam para os anos finais do ensino fundamental. Apesar de haverem investimentos nessa modalidade de educação de forma a ampliar o número de escolas, percebemos que apenas a ampliação física das instalações não garante a adesão proporcional de alunos a esta modalidade educacional, principalmente dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, além dos investimentos na rede física, parece haver a necessidade de investimento nas propostas curriculares dessa modalidade educacional, de modo que atenda os interesses e necessidades do alunado.

Nesse ponto a presente pesquisa entra em cena com o objetivo de analisar o currículo do Programa de Educação Integral do município no sentido de compreender porque este Programa não consegue maior adesão de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, alunos na idade de 11 à 15 anos, pois, como já relatado anteriormente, o número de alunos matriculados na faixa etária de 6 à 10 anos é muito superior à faixa etária que se pretende pesquisar. Realmente a queda no número de matrículas de alunos de 11 a 15 anos nesse Programa é muito significativa. Se o desafio proposto no Plano Municipal de Educação é o de ampliar as vagas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, o município precisa de dados reais de investigação e pautados em uma pesquisa científica para poder propor uma reestruturação e/ou inovação de seu Programa, a fim de não só conseguir ampliar o número de matrículas na educação integral, mas também manter esses alunos nesse Programa proporcionando atividades que sejam significativas para a idade deles, para o momento específico do desenvolvimento em que se encontram, e desenvolvendo-os integralmente, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais que, por consequência, gere resultados positivos na qualidade da educação.

2.2 Aspectos Político-Cronológicos da Educação em Tempo Integral no Município de Araraquara

A história da rede pública de ensino de Araraquara se inicia por volta de 1903, com a instalação do Grupo Escolar Carlos Batista Magalhães, encarregado do ensino elementar ou primário para crianças de 7 a 10 anos (ARARAQUARA, 2013b).

De acordo com o documento que norteia o Programa de Educação Integral no município (ARARAQUARA, 2013b), o atendimento de crianças, de 3 a 12 anos, em período alternativo ao do ensino primário data de 1941, com a instalação do primeiro Parque Infantil,

hoje Centro de Educação e Recreação (CER) Leonor Mendes de Barros, trazendo um novo conceito em seu objetivo, que era o de proporcionar oportunidades de recreação e abrigo aos filhos de famílias de baixa renda enquanto seus pais trabalhavam. Os alunos de 7 a 12 anos, do então ensino primário, participavam das atividades no Parque Infantil no horário oposto ao do escolar. “A orientação técnica provinha do departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do estado” (CAPALDO e BRUNETTI, 2009, p.3).

No período de 1941 a 1993, a Rede Municipal de Ensino de Araraquara manteve em funcionamento turmas de Recreação também em outras três unidades: Parque Infantil do bairro São José (1951), Parque Infantil Eloá do Vale Quadros (1969), Centro de Educação e Recreação Dona Cotinha de Barros (1972). (ARARAQUARA, 2013b, p.4)

Neste contexto histórico, em 1971, a Prefeitura sofre uma reorganização:

A Lei 1.794, de 26 de Julho de 1971, criou uma estrutura administrativa para a Prefeitura de Araraquara, com Departamentos, Diretorias e dentre estas, uma nova Diretoria de Educação e Cultura, que orientou a criação das chamadas Classes de Pré-Primário, para atender crianças de seis anos de idade preparando-as para o ingresso na escola primária. A concepção perdeu seu cunho exclusivamente assistencialista, passou a expressar atenção com a educação formal. (ARARAQUARA, 2013b, p.5)

Segundo Capaldo e Brunetti (2009), nesse momento a denominação Parque Infantil foi substituída por Centro de Educação e Recreação – CER, mantendo ainda a recreação no contraturno escolar para os alunos de 7 a 12 anos.

Em 1983, o Executivo Municipal solicitou a elaboração de um “Programa Municipal de Educação” que foi realizado a partir de reuniões com professores e dirigentes da rede municipal, participantes políticos, além de docentes e técnicos da Universidade Estadual Paulista. Foram elaborados documentos diagnósticos da situação escolar da rede e um documento geral orientador da implantação de novas unidades educacionais denominado Programa de Educação para o Município de Araraquara/83. (ARARAQUARA, 2001)

Naquele momento, o documento contemplava a implantação do atendimento de crianças de 0 a 3 anos em Centros de Educação e Recreação – CERs, o atendimento em Educação Especial e a necessidade de implantação de um Programa que atendesse crianças e adolescentes acima de 7 anos, no período alternativo ao ensino formal de primeiro grau. (ARARAQUARA, 2001, p.3)

Os Programas de Educação Especial e de Educação Infantil cresceram qualitativamente nesse período. Já em relação ao atendimento das crianças e adolescentes de 7

a 12 anos nos CERs não sofreu nenhum investimento para seu aperfeiçoamento, de modo que eram atendidos por um único professor durante o período, sem divisão por faixas etárias ou qualquer nível de referência para a prática pedagógica (ARARAQUARA, 2001). Sendo assim, este atendimento específico continuava se configurando muito mais como assistencial do que educativo.

A partir da Administração do Prefeito Roberto Massafera em 1993, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura que se implantasse uma nova proposta de atendimento para estas crianças e adolescentes no contraturno escolar. Assim, neste mesmo ano foi construído o Programa de Educação Complementar (PEC), a partir da retomada da proposta feita dez anos antes, adequando-se à estrutura filosófica e prática pedagógica adotada pela Secretaria de Educação e Cultura nos demais programas (ARARAQUARA, 2001).

O Projeto de Educação Complementar foi construído em conjunto pela Professora Doutora Orlene de Lurdes Capaldo e a Coordenadora Técnica Sílvia Paula Vendramin Brunetti De Paula. Ambas reformularam a proposta de atendimento a partir de princípios e diretrizes estruturados de acordo com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e todo o arcabouço jurídico em vigor (ARARAQUARA, 2013b).

De 1994 a 2011, oito unidades foram implantadas e o Programa de Educação Complementar se estendeu a crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos: Centro de Educação Complementar Piaquara (1994), PEC do CAIC Rubens Cruz (1996), Centro de Educação Complementar FUNDECITRUS (1997), PEC Henrique Scabello (2001), Centro de Educação Complementar Alécio Gonçalves dos Santos (2005), Escola de Dança Iracema Nogueira (2009), Programa Integração AABB Comunidade (2009) e PEC Ricardo de Castro Caramuru Monteiro (2009) (ARARAQUARA, 2013b, p.6).

Ainda, segundo o documento:

Todas as unidades que desenvolveram o Programa de Educação Complementar elaboraram e executaram a sua proposta político pedagógica como o preconizado pela LDB com um projeto curricular desenvolvido de forma complementar e alternativo à grade curricular do ensino formal das escolas de Ensino Fundamental, organizado por meio de oficinas: Texto, Informática, Expressão, Música, Relações Interpessoais, Práticas de Organização do Cotidiano, Recreação e Jogos, e Tarefa (ARARAQUARA, 2013b, p.6).

Em 2012 foi implantada a primeira escola de Ensino Fundamental com a proposta de atendimento em tempo integral em turno único, a EMEF José Roberto de Pádua Camargo,

que “atende alunos de 1º ao 5º ano, com carga horária de 40 horas semanais, das quais 28 horas pertencem a Base Nacional Comum do Currículo e 12 horas estão relacionadas à Parte Diversificada” (ARARAQUARA, 2013b, p.6).

Em consonância com a legislação vigente, o governo municipal de Araraquara alterou a Lei nº 4938 de 13 de novembro de 1997, que institui o Sistema Municipal de Ensino. De acordo com a nova lei – Lei nº 7863 de 25 de Janeiro de 2013, “O Ensino Fundamental será oferecido em tempo parcial diurno (matutino ou vespertino) e tempo integral, em turno e contraturno ou em turno único, com jornada mínima de 7 horas diárias, durante todo o período letivo, em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e nas Unidades que compõem o Programa de Educação Integral” (ARARAQUARA, 2013b, ps.6,7).

A partir dessa alteração na legislação o Programa de Educação Complementar cedeu lugar à Educação Integral.

Com essa mudança no sistema, o currículo do Ensino Fundamental passou a ser concebido como um projeto educativo integrado, mediante o desenvolvimento de componentes curriculares da base nacional comum e da base diversificada, com vivências e práticas socioculturais, corporais, afetivas, de relacionamento interpessoal, de educação ambiental, de acesso universalizado a bens e circulação por espaços e serviços (ARARAQUARA, 2013b, p.7).

O documento ressalta que

A elaboração da proposta político pedagógica da Educação Integral foi realizada à luz da legislação vigente, em especial da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da resolução do Conselho Nacional de Educação nº4/2010 e da Resolução do Conselho Nacional da Educação nº7/2010. (ARARAQUARA, 2013b, p. 7)

Desse modo, um dos aspectos de maior destaque, nessa mudança, é o de que o Programa de Educação Integral passa a ter como um de seus objetivos gerais “Melhorar a qualidade da educação básica oferecida pelo município, ampliando as experiências dos alunos e fortalecendo os conhecimentos das áreas do saber” (ARARAQUARA, 2013b, p.12). Nesse sentido, o Programa de Educação Integral passa a estar integrado ao ensino regular, como uma extensão deste. Deixa seu aspecto de complemento para ganhar um espaço de extensão. As disciplinas do ensino fundamental e as atividades desenvolvidas por meio das denominadas oficinas não podem ser concebidas como dois blocos distintos. O currículo precisa viabilizar a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade,

assegurando ampla comunicação entre todas as áreas e os docentes, principalmente nas escolas onde o Programa funciona no mesmo prédio do ensino regular.

Nesse cenário, em 2014, três escolas de campo de ensino Fundamental do Município foram inseridas no Programa de Educação Integral: EMEF Hermínio Pagotto (Assentamento Bella Vista), EMEF Professora Maria de Lourdes Silva Prado (Assentamento Monte Alegre)⁴ e EMEF Eugênio Trovatti (Distrito de Bueno de Andrada) (ARARAQUARA, 2013b).

Cabe enfatizar que, com a mudança para Programa de Educação Integral, cinco unidades de ensino fundamental do município de Araraquara passaram a ser contempladas com o Programa Mais Educação, dentre elas as três escolas do campo (ARARAQUARA, 2013b).

2.3 Aspectos Curriculares e Metodológicos do Programa de Educação Integral do Município de Araraquara

Até o ano de 2002, antes da transição do Programa de Educação Complementar para Educação Integral, os documentos que o regulamentavam, apesar de preconizarem seu caráter mais educativo que assistencialista, destacavam seu aspecto de prevenção e retirada das crianças da rua ou de situações de vulnerabilidade social (ARARAQUARA, 1995). Com a alteração na legislação ocorrida em 2013, quando a Educação Complementar cede lugar à Educação Integral, este discurso perde o foco, visto que a partir de agora o Programa passa a ser concebido como um projeto educativo integrado ao currículo do ensino fundamental. Assim como no cenário nacional o Plano Nacional de Educação associa os programas de educação integral à obtenção de melhores resultados de aprendizagem no ensino regular, os programas municipais tendem a seguir os mesmos direcionamentos.

Anteriormente à transição, o Programa possuía um objetivo geral que focalizava os sujeitos e seu desenvolvimento enquanto indivíduo:

Reconhecer cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento, preservando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhe integridade física e psíquica (ARARAQUARA, 2001, p. 11).

Com base no desenvolvimento da individualidade e das diferenças que provocam diferentes histórias de vida de cada pessoa e leva ao confronto dos diferentes desejos, fazendo surgir o espaço da reivindicação que manifesta suas necessidades, o Programa propunha um

⁴ Esses assentamentos são glebas de terra locais onde vivem trabalhadores sem-terra que lá se estabeleceram e onde foram criadas escolas denominadas escolas do campo para atendimento das crianças que lá residem.

planejamento que oferecesse condições de atender essa individualização, mediante uma metodologia da qual derivava seu segundo objetivo:

Procurar devolver à criança e ao adolescente, seja qual for a sua origem social, as possibilidades de brincadeiras e da fantasia; da afetividade e sua expressão; do conhecimento do mundo concreto; da individualização; das escolhas e julgamentos; da criatividade; da aquisição de regras sociais; da participação no mundo da cultura; do sonhar e desejar (ARARAQUARA, 2001, p. 11).

Após a transição para Educação Integral, os objetivos gerais do Programa tiraram o enfoque do sujeito e o ampliaram para o processo educacional, que está inserido em uma sociedade globalizada. O Programa que antes buscava alcançar seus objetivos partindo do sujeito (micro) para a sociedade (macro), agora parte de aspectos sociais globais, nos quais o processo educacional ocupa posição central, para alcançar o sujeito enquanto indivíduo inserido nessa sociedade, conforme se pode observar nos objetivos gerais do documento mais recente que norteia o Programa de Educação Integral do município:

1) Melhorar a qualidade da educação básica oferecida pelo município, ampliando as experiências dos alunos e fortalecendo os conhecimentos das áreas do saber; 2) Estimular e valorizar a confiança, flexibilidade, criatividade, autonomia, convívio pacífico e o protagonismo infanto-juvenil; 3) Favorecer o exercício dos princípios básicos de uma sociedade democrática, ressignificando a cultura herdada e considerando a diversidade como direito dos povos e dos indivíduos; 4) Garantir escola inclusiva que conheça seus alunos, respeite suas potencialidades e necessidades, respondendo com qualidade pedagógica; 5) Enfatizar o acolhimento, o aconchego, o bem estar, o trabalho em equipe, o comportamento cooperativo, solidário e responsável; 6) Promover ações sustentáveis no interior das unidades escolares, contemplando o pressuposto do pensar global e agir localmente; 7) Demonstrar a importância das experiências escolares para o exercício da cidadania e ingresso no mundo do trabalho (ARARAQUARA, 2013b, p.12).

É importante ressaltar que mesmo com a mudança de enfoque dos objetivos do Programa, a estrutura de organização das oficinas oferecidas e suas propostas conceituais permaneceram sem grandes alterações, além das mudanças nas nomenclaturas, algo que parece inadequado, sobretudo quando se cotejam objetivos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades em cada oficina, conforme descrito abaixo.

Assim, segundo dados de documento mais recente (ARARAQUARA, 2013b), atualmente o Programa oferece oito oficinas com a seguinte matriz curricular e metodológica para o desenvolvimento de competências e habilidades:

1) Leitura (antes denominada “Texto I” na Educação Complementar): busca desenvolver o gosto e as habilidades leitoras, levando a valorização da linguagem por meio da leitura e da escrita, e à ampliação do imaginário e repertório cultural;

2) Orientação de Estudos e Pesquisa (antes denominada “Tarefas Escolares” na Educação Complementar): apresenta estratégias para que os alunos realizem seus estudos e tarefas de forma orientada, visando a constituição e manutenção de hábitos de estudo;

3) Tecnologia da Informação e Comunicação (antes denominada “Texto II” na Educação Complementar): volta-se aos domínios das ferramentas básicas da Informática como recurso de comunicação e informação, enriquecendo as situações de ensino-aprendizagem;

4) Música (antes denominada “Música e Canto” na Educação Complementar): entendida como linguagem e manifestação sociocultural permite apreciação e ampliação de repertório, além da possibilidade de experimentação e domínio básico de instrumentos;

5) Artes Cênicas (antes denominada “Relações” na Educação Complementar): compreende várias formas de expressão corporal, como a dramatização e a dança;

6) Artes Visuais (antes denominada “Expressão” na Educação Complementar): viabiliza a apreciação e releitura de obras de arte, permitindo aos alunos que manifestem sentimentos, emoções e ideias, além do conhecimento de artistas ligados às artes plásticas;

7) Recreação e Jogos: favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, além de promover o desenvolvimento de habilidades motoras, raciocínio lógico e resgate da cultura local, enfatizando o respeito às regras. Nas EMEFs em que a Educação Integral é oferecida no mesmo prédio do ensino fundamental, esta oficina também oferece aos alunos a Prática Desportiva através de um professor especialista de Educação Física, possibilitando a realização de modalidades esportivas;

8) Educação Ambiental (antes denominada “Práticas de Organização do Cotidiano na Educação Complementar”): propõe reflexões e ações sobre o meio ambiente, sociedade, projetos de vida, mundo do trabalho, além de orientações sobre a gestão da própria vida e hábitos cotidianos.

As competências e habilidades propostas em cada oficina são trabalhadas com base em temas geradores que envolvem meio ambiente, política, ética, cultura, definidos coletivamente para subsidiar o trabalho docente como eixo gerador da prática pedagógica. Por exemplo, o tema de 2017 é “Cultura: conhecimento, arte e diversidade”. Esta organização temática pressupõe a interdisciplinaridade e a transversalidade do trabalho docente, fundamentais para a superação da singularidade de cada oficina (ARARAQUARA, 2013b).

Além das áreas de atuação e da metodologia, o Programa de Educação Integral também possui uma organização muito específica. Diferente do ensino regular, os alunos são divididos por cores de acordo com o ano escolar que frequentam no ensino fundamental e a faixa etária que possuem, podendo as turmas ser compostas por até 25 alunos, dependendo do

espaço físico das salas de cada unidade. O planejamento das atividades deve ser realizado em níveis específicos do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Documentos anteriores ao ano de 2013 dividiam as turmas baseando-se em níveis específicos do desenvolvimento.

No documento Araraquara 2001, as faixas etárias eram classificadas em três grandes níveis temáticos, de modo que as turmas eram divididas por cores baseadas nos níveis e as atividades propostas de forma gradual, de acordo com o nível de desenvolvimento no qual a criança e o adolescente se encontravam:

- Nível I: Ampliação do mundo concreto (crianças de 7 a 9 anos);
- Nível II: Construção/ transformação do mundo concreto (crianças de 10 a 12 anos);
- Nível III: Julgamentos éticos e estéticos das transformações (adolescentes de 12 a 14 anos).

Documentos posteriores continuaram apresentando a divisão por níveis, mas estes foram ampliados e passaram a se respaldar na relação idade *versus* ano escolar, de acordo com o proposto para o sistema municipal de ensino. Segundo Capaldo e Brunetti (2009), a organização em níveis passa a ser realizada da seguinte forma:

- Nível I: crianças de 6 anos a 6 anos e 11 meses ou matriculadas no 1º ano do ensino fundamental;
- Nível II: crianças de 7 a 8 anos e 11 meses ou matriculados nos segundo e terceiro anos do ensino fundamental;
- Nível III: crianças de 9 a 10 anos e 11 meses ou matriculados nos quarto e quinto anos do ensino fundamental;
- Nível IV: crianças de 11 a 12 anos e 11 meses ou matriculados nos sexto e sétimo anos do ensino fundamental;
- Nível V: adolescentes de 13 a 14 anos ou matriculados nos oitavo e nono anos do ensino fundamental .

Nessa divisão em níveis, os grupos formados por alunos em cada nível sempre foi identificado pelas cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta, consecutivamente. Essa escolha pelo nome das cores não aparece justificada em nenhum dos documentos. O documento mais recente que respalda o Programa de Educação Integral, apresenta a organização das turmas baseando-se exclusivamente no ano escolar:

1)Turma Vermelha: alunos do 1º, 2º e 3º anos; 2) Turma Laranja: alunos do 2º e 3º anos; 3) Turma Amarela: alunos do 2º, 3º e 4º anos; 4) Turma Verde: alunos do 3º, 4º e 5º anos; 5) Turma Azul: alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos; 6) Turma Violeta: alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos (ARARAQUARA, 2013b, p.32).

Apesar dessa indicação não ser explícita, essa divisão pressupõe a consideração da idade da criança atrelada ao ano escolar, visto que a questão da defasagem idade *versus* ano escolar atualmente quase não ocorre no ensino fundamental que obedece ao sistema de ciclos. Em algumas cores o ano escolar se repete. Por exemplo, a turma vermelha que engloba alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e a turma laranja que também engloba alunos de 2º e 3º anos. Isso acontece para garantir flexibilidade à escola no momento de organizar as turmas de acordo com a demanda de alunos matriculados naquele ano, podendo ser organizadas turmas com crianças de anos escolares e idades não idênticas, mas próximas, fato que não altera de forma significativa a metodologia e as atividades trabalhadas pelo professor.

A única unidade de turno único que possui uma divisão diferenciada é a EMEF José Roberto de Pádua Camargo, que atende os alunos agrupados por ano de ciclo, sem nomenclatura de cores, tanto para as aulas da base nacional comum como para a parte diversificada, de modo que o grupo não se altere nas variadas atividades propostas. Isso ocorre porque, como já descrito no subitem 2.2 que trata dos aspectos políticos da educação integral no município de Araraquara, essa foi a primeira e, por enquanto, única escola de ensino fundamental de turno único implantada pela rede municipal. Isso significa que todos os alunos matriculados na escola são integrais obrigatoriamente, cumprindo concomitantemente, sem divisão de turnos, a carga horária que envolve o currículo do ensino regular de forma integrada ao currículo diversificado das oficinas do Programa de Educação Integral. Cabe destacar que a Secretária de Educação da atual gestão do município classifica essa como sendo a única escola que desenvolve, de fato, educação integral em tempo integral no município, devido ao seu modelo de organização. As demais unidades do Programa são classificadas, pela Secretária, como unidades que ainda desenvolvem uma educação complementar, e não integral, pois segundo ela, a organização das demais unidades funcionam como um complemento e não extensão do ensino regular. Tal concepção contraria o disposto no documento atual (ARARAQUARA, 2013b) que rege o Programa de Educação Integral do município e a própria Lei Municipal 7.863 de 2013 que alterou a nomenclatura e os objetivos do Programa, sem ter alterado, de fato, sua essência e seus direcionamentos.

No sentido de desenvolver uma proposta inter e transdisciplinar, os professores contratados para atuar na educação integral podem ser licenciados em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Psicologia e Educação Física.

Cabe ressaltar que os documentos que embasam o Programa de Educação Integral, desde quando ainda era chamado de Educação Complementar, o definem “como um exercício de pesquisa, [...] enquanto um processo de construção coletiva da equipe” (ARARAQUARA,

2013b, p. 34). Nesse sentido, configura-se como Programa em experimentação, que alcançou muita evolução desde 1941, mas que ainda não atingiu seus objetivos plenamente. Um dos indícios desta afirmação realça-se na baixa adesão de alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental ao Programa, objeto de investigação deste estudo, que buscará identificar os elementos que estão interferindo neste atendimento a fim de propor inovações curriculares, permitindo ao Programa, talvez, alcançar mais um nível de evolução neste constante processo de construção.

SEÇÃO 3 – O CENÁRIO DA PESQUISA: SOBRE AS ESCOLAS, OS ALUNOS, OS PROFESSORES E OS GESTORES. PROCEDIMENTOS DA COLETA DAS INFORMAÇÕES.

Esta seção retoma os aspectos iniciais da pesquisa e relata os procedimentos e ações relativos à estruturação da metodologia e realização da pesquisa até seu percurso final que proporcionou alcançar os resultados. Estão também descritos aspectos referentes às escolas participantes, aos alunos, professores e gestores que compõem estas escolas, no sentido de permitir que o leitor compreenda o cenário dessa realização.

3.1 A Pesquisa

A trajetória desta pesquisa parte de informações da prática profissional de professores e gestores, da vivência dos alunos e da necessidade de repensá-las, sistematizá-las teoricamente para conseqüentemente refletir sobre qual modelo de mundo estamos vivenciando e ajudando a construir, que formação estamos disseminando às crianças e jovens nas instituições escolares, e se esta formação está alcançando as necessidades destes alunos inseridos neste contexto social.

Sendo assim, a presente pesquisa problematiza as decisões de abandono e situações de desinteresse e recusa dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental em aderir e permanecer no Programa de Educação Integral do município de Araraquara interpelando a gestão de seu currículo, quanto à busca de complementação da formação dos jovens para além do currículo formal.

Diante da problemática levantada, o presente estudo desdobra-se em alguns questionamentos decorrentes dela:

- Como se manifestam os professores, gestores e alunos sobre as atividades desenvolvidas atualmente nas oficinas que compõem o Programa de Educação Integral do município de Araraquara, e sobre a forma como este é organizado e estruturado?
- Por que alguns alunos buscam este Programa e encontram o que os satisfaz, e outros alunos não estão encontrando?
- Quais as características e ações de gestão do currículo do Programa de Educação Integral de Araraquara? Que caminhos são apontados?

Procurando responder ao problema supracitado, o objetivo geral é o de identificar elementos que interferem no atendimento efetivo para os alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental no Programa de Educação Integral do município de Araraquara e fazer sugestões

de modificações que inovem seu currículo procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, ampliando o número desse grupo de alunos.

Considerando a extensão e complexidade dos temas envolvidos, o objetivo geral se desdobra em cinco objetivos específicos:

- Identificar as características de organização curricular e estrutural do Programa de Educação Integral do município de Araraquara;
- Analisar como as atividades estão sendo propostas no Programa e com quais objetivos;
- Verificar se estas atividades estão considerando as reais necessidades dos alunos (centralidade do aluno);
- Investigar se possíveis novas necessidades de educação são entendidas e atendidas pelos professores e equipe gestora;
- Mapear sugestões que possam alterar o currículo existente adaptando-o ao contexto social atual, a fim de atender o interesse e necessidades de todas as faixas etárias que o Programa atende, visando maior aproximação.

Com a presente pesquisa se espera obter subsídios para avaliar a forma como o Programa está direcionando suas ações e gerindo seu currículo, a fim de verificar por quais motivos não está nutrindo as necessidades dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental que compõem a clientela atendida pelo Programa, e quais inovações curriculares podem apresentar-se de forma adequada às reais necessidades da atual sociedade.

Baseando-se nos estudos já realizados sobre a temática da educação integral, além dos conceitos explicitados pelos autores que fundamentam este trabalho, a hipótese apresentada é a de que a forma como o Programa está direcionando suas ações e gerindo seu currículo não está nutrindo as necessidades atuais dos alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental (EF), público ao qual o estudo se direciona. Acredita-se que estes alunos buscam nos programas educacionais modelos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e lúdicos, voltados aos interesses de suas idades, da cultura jovem que os envolve e das exigências que se colocam em um novo modelo social contemporâneo, dentro de estruturas organizacionais mais flexíveis e diferenciadas do cotidiano do ensino regular.

3.1.1 Procedimentos de Coleta

Diante das escolhas teóricas que fundamentam este trabalho, a proposta de Hamilton e Parlett (1982), foi tomada como referencial que norteou a perspectiva da metodologia de

pesquisa adotada. Visto que a inovação é uma das principais prioridades educacionais, a avaliação da pesquisa foi baseada na perspectiva do “paradigma sócio-antropológico”, denominado pelos autores como avaliação iluminativa, na qual a pesquisa se dá por meio de coletas diversificadas de informação, tal como é praticada na sociologia.

Ao contrário da avaliação tradicional, pautada no paradigma “agro-botânico” que atende a padrões pré-definidos e enfatiza resultados numéricos e estatísticos, buscando a “verdade objetiva” e resultados “generalizáveis”, a avaliação “iluminativa” “considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação em lugar da mensuração e predição” (HAMILTON e PARLETT, 1982, p. 40). Segundo os autores:

Os objetivos da avaliação iluminativa são o de estudar o programa inovador: como este funciona, como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos (HAMILTON e PARLETT, 1982, p. 40).

Para compreender a avaliação iluminativa, os autores assinalam dois conceitos fundamentais: “sistema de ensino” e “meio de aprendizagem”, de modo que o sistema de ensino é visto sob seu aspecto concreto de implementação, e os meios de aprendizagens sob a ótica de sua complexidade e diversidade, sendo um pré-requisito essencial para um estudo de programas educacionais.

Nesse sentido, a coleta de informações foi realizada através da análise de documentos oficiais que respaldam o Programa de Educação Integral de Araraquara, como leis, decretos e resoluções municipais, diretrizes, planos e projetos. Também foi necessário coletar informações em documentos pedagógicos das instituições escolares selecionadas como campo empírico, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Plano Escolar.

Além das análises documentais, também foram coletadas informações voltadas ao sistema de ensino e aos meios de aprendizagem difundidos no Programa de Educação Integral do município por meio de questionário. O questionário foi escolhido como instrumento devido a praticidade que oferece em sua aplicabilidade. Segundo Selltiz *et al.* (1965) a utilização de questionários oferece diversas vantagens: podem ser administrados simultaneamente a um maior número de indivíduos; proporcionam maior confiança aos respondentes que, devido ao seu anonimato, se consideram livres para expressar opiniões; exercem menor pressão, pois não obrigam os indivíduos a gerar respostas imediatas. “Quando

a pessoa dispõe de um prazo amplo para preencher o questionário, poderia considerar cada ponto cuidadosamente, ao invés de responder com o primeiro pensamento que lhe vier à mente” (SELLTIZ, *et al.*, 1965, p.280).

Existem diferentes tipos de questionários. O presente estudo, segundo orientações de Selltiz *et al.* (1965), adotou questionários com escala de respostas fixas, sendo um deles direcionado a professores e gestores de cada instituição, e ao Coordenador Técnico do Programa (APÊNDICE A) e outro questionário direcionado aos alunos e ex-alunos (APÊNDICE B).

3.1.2 Informações Referentes ao Processo de Coleta

Para iniciar a coleta de dados primeiramente obtive uma autorização da Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação do município a partir do momento em que ela tomou ciência do caráter da pesquisa por meio de análise do escopo do trabalho. Assim, tendo obtido sua autorização, entrei em contato com a equipe gestora de cada uma das unidades escolhidas para compor o campo empírico, agendando previamente uma data para apresentar a proposta do trabalho aos gestores, professores, alunos e ex-alunos matriculados nas turmas Azul e Violeta, que frequentam do 6º a 9º ano do ensino fundamental no contraturno, público alvo da pesquisa.

Para a coleta de informações, foram selecionadas duas escolas de Ensino Fundamental que compõem o Programa: EMEF “CAIC Engenheiro Ricardo Caramuru de Castro Monteiro” e EMEF “Prof. Henrique Scabello”; e dois Centros Educacionais: Centro de Educação “Leticia Vitta Filpi Piaquara” e Centro de Educação “FUNDECITRUS”. Tanto as EMEFs selecionadas quanto os CEs estão localizados em lados opostos da cidade, em bairros periféricos, mas que possuem características bem diferenciadas em relação à infraestrutura e clientela atendida. As unidades selecionadas contemplam o público alvo da pesquisa e possuem as turmas Azul e Violeta organizadas no ano em que a pesquisa se propôs a ser realizada. Apesar de estarem em bairros distantes umas das outras, as quatro unidades desenvolvem o Programa de Educação Integral de acordo com sua proposta nuclear, não possuindo nenhuma especificidade devido a sua localização, como no caso das escolas de campo, que possuem um trabalho específico voltado a seu público da área rural, e como no caso da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, que faz parte do Programa, mas possui um trabalho voltado à Arte-Educação, com professores especialistas na área.

Para responder os questionários foram convidados os professores representantes de cada oficina do período da manhã e da tarde, diretores e professores coordenadores de cada instituição selecionada, além do Coordenador Técnico do Programa. Foram convidados também os alunos frequentes de cada instituição selecionada matriculados nas turmas Azul e Violeta (de 6º a 9º anos do EF), e dois ex-alunos matriculados nestes anos escolares do EF que frequentaram o Programa anteriormente, em cada uma das instituições escolares selecionadas, mas desistiram por algum motivo. A escolha dessa amostra de ex-alunos configura-se como significativa pelo fato destes alunos terem desistido e/ou abandonado o Programa. Tais desistências podem ter sido originadas por uma das causas que foi objeto de investigação deste estudo. Nesse sentido, os ex-alunos puderam fornecer, através dos questionários, dados importantes que advêm da forma como sentiram e vivenciaram o Programa e que, por algum motivo, não os incentivou a prosseguir no mesmo. Tais dados foram importantes como análise nesse estudo.

As questões foram da mesma natureza (conteúdos aproximados) para professores, gestores e alunos, apenas adequando-se a linguagem de cada segmento. Foram apresentadas questões afirmativas com escala de quatro opções, indo do polo mais positivo para o polo mais negativo, permitindo identificar as tendências de cada segmento, além de um espaço para apresentar sugestões.

As questões abrangeram três eixos gerais. Um eixo voltou-se a problematizar características positivas do Programa; o outro problematizou características negativas. As problematizações positivas baseiam-se nas concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa, dimensionando o aluno como indivíduo complexo, plural, que atua em uma sociedade globalizada marcada pela rapidez e superficialidade da informação. Diante disso, coloca-se o desafio da educação na formação destes sujeitos por meio de questões que demonstram o alcance que as instituições educacionais devem ter buscando os alunos em sua integralidade, através de um processo emancipador, que estimule a criticidade, desenvolva a consciência social do indivíduo, o eduque culturalmente, reconheça suas necessidades nos diversos contextos sociais em que atua, fazendo uso de uma metodologia menos tradicional, mais dinâmica e ativa. As problematizações negativas, nesse caso, são aquelas que se opõem a todas estas características explicitadas em relação aos processos educacionais, formação dos alunos e meios de aprendizagem. Incluem-se as que reforçam as fragilidades dos programas de educação explicitadas pelas pesquisas que foram apresentadas no mapeamento bibliográfico.

O terceiro eixo abrangido pelas questões sugeriu inovações curriculares que adaptem e/ou transformem pontos específicos de organização, estrutura e metodologia deste Programa no sentido de torná-lo mais próximo desses indivíduos que se espera formar. Em relação a esse eixo cabe ressaltar que apresentou poucas questões voltadas a professores, gestores e alunos de caráter unicamente sugestivo, pois muitas das questões que problematizam os aspectos positivos e negativos do Programa, à luz do referencial teórico adotado, da forma como foram elaboradas, já tinham como objetivo proporcionar ao pesquisador, durante a análise dos resultados que se apresentariam, sugestões para sua inovação curricular.

Cabe informar que as questões dos alunos e dos professores e coordenador são similares, porém há um acréscimo a estes últimos devido à especificidade de suas funções que precisam ser abordadas também com a perspectiva que têm a partir de suas funções.

A escolha dessa perspectiva metodológica foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, pois buscou analisar um programa considerado inovador. Como já dito anteriormente, a educação em tempo integral compõe uma história ainda recente no Brasil. Além disso, o Programa instituído no município de Araraquara foi uma proposta pioneira, visto que foi pensado e formulado num período em que nem mesmo as propostas de educação integral a nível federal estavam sendo difundidas em larga escala no Brasil. Foi uma iniciativa local, que tinha suas raízes em uma trajetória específica ocorrida no município e vem sendo alterada. Sendo assim, tornou-se indispensável estudar uma inovação mediante sua aplicação, usando um estilo e uma metodologia apropriados, a fim de proporcionar sugestões necessárias a um Programa que já possui, em sua concepção, raízes inovadoras.

Após a elaboração dos questionários, e antes que fossem respondidos pelos alunos, ex alunos, professores e gestores das unidades selecionadas, realizei o pré-teste com dois alunos da escola na qual trabalho, sendo um de 12 e outro de 13 anos, que além de estarem na faixa etária que configura o público alvo da pesquisa, já frequentaram o Programa de Educação Integral de Araraquara em centros educacionais. Também o realizei com dois professores que atuam na escola em que trabalho, porém já ministraram aula em centros educacionais que compõem o Programa.

O pré-teste foi feito com a finalidade de verificar se os questionários estavam adequados à compreensão do público ao qual se voltaria, se as questões, da forma como foram elaboradas, estavam captando as informações necessárias a atender seus objetivos, e se precisavam de ajustes a fim de evitar possíveis complicações com o público do teste definitivo.

Os professores responderam o questionário em uma média de 30 minutos - metade do tempo proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Profissionais - incluindo a explicação que fiz a eles em relação ao que a pesquisa se propõe a investigar e ao tipo de questionário utilizado como instrumento de coleta de informações. Coloquei-me à disposição para esclarecer possíveis dúvidas que surgissem em relação às afirmações contidas no questionário. Porém não tiveram nenhuma dúvida e dificuldade em preenchê-lo. No final do questionário havia um campo no qual os participantes poderiam apontar sugestões em relação ao Programa analisado, porém nenhum dos dois fez apontamentos.

Dessa forma, pude concluir que o questionário voltado a professores e gestores estava apresentado de forma clara, não apresentando problemas que pudessem interferir nos objetivos que cada questão pretendia alcançar. Por isso foi mantido para o teste definitivo sem sofrer alterações.

Em relação aos alunos, responderam o questionário com uma média de 40 minutos, tempo compreendido entre a explicação dos objetivos da pesquisa e a forma de preenchimento do questionário. Tal tempo ficou dentro do previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos menores, que era de 50 minutos. Os dois alunos escolhidos para o pré-teste eram alfabetizados. Em algumas questões necessitaram de uma explicação mais clara sobre o que a afirmação se referia, em relação a alguma nomenclatura utilizada, e até mesmo em relação às palavras que haviam sido escolhidas para compor uma linguagem mais culta. Após as explicações fornecidas em relação a essas palavras e termos, os alunos respondiam rapidamente. Percebi que tais dúvidas não se referiam ao fato de não terem conhecimento do item e objetivo que estava sendo evidenciado pela questão, mas simplesmente pela estrutura na qual a afirmação havia sido elaborada e no uso de algumas palavras que deixaram os alunos um pouco inseguros em relação aos seus significados. Dessa forma, reformulei essas questões utilizando uma linguagem mais simples e adequada ao entendimento dos alunos da faixa etária pesquisada. As questões que tiveram de ser reformuladas foram as de número 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12 e 15, apresentadas em seu formato original para verificação do leitor no apêndice C.

Ao final do questionário dos alunos foi deixado também um campo para apontamento de sugestões. Ao contrário dos professores, os alunos deixaram várias observações sobre o Programa nesse campo. Um deles inclusive me pediu se podia montar um quadro apontando os aspectos positivos e negativos do Programa. Achei muito interessante essa forma de apontamento, de modo fiz essa adaptação no teste definitivo dos alunos, adotando este

formato que evidenciasse os pontos positivos e negativos do Programa, antes do campo de observações e sugestões.

Após a aplicação do pré-teste e realizadas as adequações necessárias, iniciei a próxima etapa da coleta de informações, agendando com as escolas selecionadas os dias e horários em que teria o primeiro contato com os alunos, professores e gestores.

Para compor o grupo de sujeitos foi utilizado o critério de inclusão dos que realmente concordaram em participar da pesquisa, e o critério de exclusão foi o de não contar com os que, por algum motivo, não quiseram efetivar a participação. Entre os professores das quatro unidades, somente não participaram alguns docentes que haviam faltado ao trabalho no dia em que foi agendada a apresentação da pesquisa e a coleta dos dados através do questionário. Em relação aos gestores das unidades (diretores, professores coordenadores) e à Coordenadora Técnica do Programa, todos concordaram em participar. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e a problemática abordada de forma muito tranquila, tirando todas as dúvidas que surgiram em cada grupo.

Também expliquei neste momento que como se trata de uma pesquisa envolvendo pessoas, está submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA). Reforcei que os participantes não correriam riscos físicos, porém um dos riscos possíveis é o de que algum profissional poderia sentir-se desconfortável pelo fato de ter de colocar em análise e julgamento decisões e ações que compõem sua profissionalidade, a organização da instituição escolar e do Programa no qual trabalha, mas que esse risco seria minimizado adotando o anonimato dos participantes. Porém, deixei claro que, ainda assim, se ocorresse algum constrangimento, a participação era facultativa, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem nenhuma penalização. Apresentei em seguida os benefícios da participação na pesquisa, que propiciaria aos professores e gestores a oportunidade de refletir sobre a organização do Programa do qual fazem parte, sobre os direcionamentos curriculares e suas consequências na formação dos alunos, podendo a partir daí adotarem um olhar mais crítico e atento a questões cotidianas de sua profissionalidade que, em muitos casos, podem até mesmo estar “naturalizadas” no dia-a-dia escolar, deixando de ser problematizadas. Além disso, teriam a oportunidade de poderem oferecer sugestões de inovação ao currículo do Programa, com a possibilidade de serem implantadas ações que tornem o Programa mais atrativo e interessante aos alunos, melhorando assim as condições de trabalho dos profissionais. Me comprometi a divulgar os resultados da pesquisa à secretaria de Educação de Araraquara, bem como aos participantes. Para finalizar as orientações, esclareci que os participantes estavam isentos de custos.

Após essa apresentação, todos os presentes tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, passando depois às orientações quanto à maneira que deveriam responder o questionário. Todos os professores responderam à pesquisa no mesmo momento e na minha presença. Já em relação aos gestores, quatro deles pediram para responder depois e entregaram posteriormente.

Sendo assim, participaram da pesquisa 11 professores do Programa de Educação Integral da EMEF CAIC “Ricardo C. C. Monteiro”, 8 professores da EMEF “Prof. Henrique Scabello”, 12 professores do CE FUNDECITRUS e 14 professores do CE Piaquara, totalizando 45 professores participantes. Os diretores e professores coordenadores de todas as unidades também aceitaram participar, além da Coordenadora Técnica do Programa, totalizando 9 gestores.

Em relação aos alunos, foi marcada uma data em cada escola na qual convidei todos os alunos das turmas Azul e Violeta a participarem do estudo, explicando detalhadamente a proposta da pesquisa e tirando as dúvidas que surgiam. Nesta data foram distribuídos aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA). Li e expliquei o preenchimento dos termos aos alunos, solicitando que levassem pra casa e os trouxessem de volta com a autorização dos responsáveis legais para que pudessem responder ao questionário, efetivando a participação na pesquisa. Também aos alunos expliquei que a pesquisa estava submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA), reforçando que não corriam riscos físicos ou psicológicos durante a participação na pesquisa, porém se ocorresse algum constrangimento eu estaria presente para prestar todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgissem para evitar problemas de entendimento. Deixei claro que a participação dos alunos era facultativa e que poderia ser interrompida a qualquer momento, sem nenhuma penalização. Apresentei em seguida os benefícios da participação na pesquisa que poderia lhes abrir um horizonte de análise e percepção crítica de um ambiente no qual estão inseridos, além de poderem se manifestar sugerindo inovações para o currículo do Programa que poderão ser implementadas, a fim de que se sintam contemplados em suas necessidades reais. Também esclareci que se surgisse alguma dúvida dos pais em relação à pesquisa podiam ficar a vontade em me ligar no telefone que constava nos termos. Três responsáveis de alunos me ligaram para tirar dúvidas sobre a pesquisa, sendo que um deles entrou em contato inclusive com o Comitê de Ética da UNIARA para confirmar a veracidade do estudo. Para finalizar as orientações, esclareci que os participantes estavam isentos de custos.

A maioria dos alunos animou-se por ser escolhida, porém alguns demonstraram bastante desinteresse e afirmaram antecipadamente que os pais não autorizariam. Uma das perguntas recorrentes nas quatro unidades que advinham dos alunos era a seguinte:

“Professora, pra participar da pesquisa vou ter que escrever? Porque se tiver não quero participar!”

Nesse momento, eu explicava que se trataria de um questionário no qual assinalariam uma de quatro alternativas, concordando ou discordando de algumas afirmações sobre o Programa que frequentam. Após a explicação a grande maioria dos alunos respirava aliviada, alegando que não gosta de escrever.

Em cada escola combinei de voltar na semana seguinte para recolher os termos assinados e colher os dados por meio do questionário. No retorno combinado, em todas as escolas, tive de remarcar a data, pois pouquíssimos alunos haviam trazido os termos preenchidos. Alguns alegavam que haviam esquecido na mochila e não mostraram aos responsáveis; outros alegavam que até entregaram aos responsáveis, mas ainda não havia dado tempo destes lerem e assinarem; alguns também alegaram que não haviam trazido porque os responsáveis não os autorizaram a participar da pesquisa, pois não queriam que os filhos se envolvessem nisso.

Devido a isso, remarquei a data novamente, em cada escola, para a semana posterior, obtendo a adesão de um número de alunos um pouco maior após a extensão desse prazo.

Os alunos autorizados pelos pais foram reunidos todos em uma única sala de aula, pois em nenhuma escola esse número excedeu o limite de alunos que uma sala de aula comporta. Em todas as escolas os professores que estavam acompanhando a turma naquele horário fizeram questão de permanecer na sala, oferecendo auxílio à pesquisadora se fosse necessário.

Orientei a todos quanto ao preenchimento do questionário frisando que a identificação não era obrigatória. Os alunos não se acanharam em se identificar, muitos queriam colocar seus nomes. Então sugeri que colocassem apenas as iniciais, visto que a identificação não era um critério necessário.

Cabe destacar que em todas as escolas os professores que acompanharam a turma no dia de responder ao questionário solicitaram que o preenchimento fosse realizado passo a passo com o auxílio de minha leitura, de modo que eu fosse lendo cada afirmação coletivamente junto com os alunos. Tal solicitação foi feita porque os professores alegaram que apesar dos alunos já estarem frequentando do 6º ao 9º ano do EF, muitos ainda não estavam completamente alfabetizados, e mesmo entre os que estavam alfabetizados, muitos decodificam as palavras, porém não conseguem interpretá-las. Tal afirmação causou-me um

certo desconforto e perplexidade pela idade que os alunos apresentam (11 a 15 anos), porém segui a recomendação dos professores e, nas quatro escolas, realizei a leitura das afirmações junto aos alunos, aguardando um tempo para que preenchessem a alternativa de discordância ou concordância. Poucos alunos anteciparam o preenchimento do questionário. A maioria preferiu ir acompanhando minha leitura e realizando o preenchimento. Ao final das questões havia um campo no qual os alunos podiam apontar pontos positivos e negativos a respeito do Programa de Educação Integral, além de colocar sugestões. Para minha surpresa, mesmo após as reclamações de muitos alunos em relação a dúvida de ter de escrever, ocorrida no primeiro encontro que tive com eles, muitos quiseram manifestar-se fazendo alguns apontamentos escritos. Demoraram, em média, 50 minutos para finalizar o questionário, tempo compreendido entre os esclarecimentos e o preenchimento. Após o término, entregaram os questionários e agradeceram a participação, assim como também o fiz, esclarecendo que após o término da pesquisa teriam acesso aos resultados obtidos.

Na EMEF “Henrique Scabello” tive que desconsiderar o questionário de uma aluna participante, pois percebi, durante o preenchimento que, apesar de minha leitura, a aluna não estava entendendo o que assinalava, de forma que o fazia sem critério, aleatoriamente. Após o término conversei um pouco com essa aluna e percebi que tinha dificuldade em comunicar-se e inclusive em entender o que eu estava dizendo, não esboçando respostas coerentes ao que estava sendo conversado. Busquei esclarecimento sobre a aluna com a professora coordenadora que me informou que era uma criança de inclusão que ainda não estava alfabetizada e que possui grandes problemas e dificuldades de aprendizagem. Realiza vários tipos de acompanhamentos especializados oferecidos pela Rede Municipal, mas ainda não possui um diagnóstico concluído. Portanto, resolvi descartar seu questionário, visto que as opções assinaladas pela aluna não foram feitas a partir de um entendimento, e sim aleatórias.

Com os ex-alunos o procedimento de coleta de dados foi muito tranquilo. Para selecioná-los conversei com as coordenadoras pedagógicas e diretoras das unidades pedindo que me indicassem dois nomes de alunos de 11 a 15 anos, matriculados de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, que frequentaram o Programa e que haviam desistido da vaga, de preferência casos mais recentes.

Nas EMEFs localizei os alunos indicados no horário em que frequentam o ensino regular. Já em relação aos alunos dos Centros Educacionais, entrei em contato com os mesmos e seus familiares via telefone, fornecido pela escola. O primeiro encontro com os alunos foi feito nas unidades do Programa de Educação Integral, de modo que neste foi explicado sobre a problemática e os objetivos da pesquisa, e foram entregues e explicados os

Termos de Consentimento Livre Esclarecido e de Assentimento, que deveriam ser lidos e assinados pelos responsáveis legais. Expliquei também sobre os riscos e benefícios da pesquisa, já apontados acima. Os ex-alunos, devido ao número reduzido, se sentiram a vontade para conversar comigo sobre os motivos que os levaram a desistir do Programa e ficaram muito animados por serem convidados a participar da pesquisa, sentindo-se peças importantes em sua composição. Aproveitei o encontro para também entregar a eles o questionário, que foi lido e explicado em relação ao preenchimento. Não percebi nenhuma dificuldade de entendimento, leitura e interpretação por parte dos ex-alunos. Deixei-os levar para responder em casa e me coloquei a disposição para tirar qualquer dúvida que surgisse em relação aos Termos e ao preenchimento do questionário. Combinei que assim que tivessem com tudo pronto, podiam deixar com a equipe gestora da unidade de educação integral na qual haviam estudado. Essa documentação foi entregue dentro de uma semana, sem nenhum problema intercorrente.

Sendo assim, participaram da pesquisa 21 alunos e 2 ex-alunos do CE Piaquara, 20 alunos e 2 ex-alunos do CE FUNDECITRUS, 16 alunos e 2 ex-alunos da EMEF CAIC “Ricardo C. C. Monteiro”, 3 alunos e 2 ex-alunos da EMEF “Prof. Henrique Scabello”, totalizando 60 alunos e 8 ex-alunos participantes.

Cabe destacar e esclarecer ao leitor uma questão de nomenclatura utilizada neste estudo a fim de que não gere dúvidas. Como a pesquisa problematiza o currículo de um Programa e seus pressupostos metodológicos voltados ao público de alunos de 11 a 15 anos, a partir da hipótese de que não atende os interesses e necessidades específicas dessa faixa etária, baseando-se no número desse público que frequenta atualmente o Programa, no decorrer deste trabalho, resolvi identificá-los e definí-los atualmente como alunos que frequentam de 6º ao 9º ano do EF, sem utilizar mais a nomenclatura de ciclos, visto que no Programa, as turmas compostas por este público, de acordo com o documento mais atual que o norteia, são as turmas Azul e Violeta, e inclusive as diretrizes dividem os alunos nestas turmas de acordo com o ano em que estão matriculados no EF. Dessa forma, o critério de divisão de turmas é o ano que frequentam no ensino fundamental, e não a idade nem mesmo o ciclo.

Essa questão de nomenclatura foi se tornando cada vez mais clara e se definindo à medida em que fui trabalhando na pesquisa, porém no momento em que realizei a coleta de dados ainda não havia decidido pela nomenclatura definitiva a qual me reportaria a este público. Como o Programa de Educação Integral de Araraquara atende alunos da rede pública municipal, estadual e particular, e como disposto no parágrafo 1 do artigo 32 da LDB 9394/96: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”

(BRASIL,1996), cada sistema de ensino utiliza uma nomenclatura diferenciada em relação a organização do ensino fundamental. Por isso, até o momento da coleta de dados, para diferenciar o público de alunos menores matriculados de 1º a 5º ano do EF dos alunos maiores matriculados de 6º a 9º ano, visto que cada rede de ensino utiliza uma nomenclatura, para um melhor entendimento, principalmente dos alunos que advém dessas diferentes redes, eu havia optado por utilizar a nomenclatura Ciclo I para me referir aos alunos de 1º a 5º ano do EF, e Ciclo II para me referir aos alunos de 6º a 9º ano, explicando essa divisão no momento em que entreguei os questionários para serem preenchidos pelos alunos, professores e gestores. Os alunos da rede estadual estão muito habituados com essa nomenclatura, pois a rede estadual utiliza exatamente essa divisão no EF: Ciclo I (alunos de 1º a 5º ano); Ciclo II (alunos de 6º a 9º ano). Já na rede municipal de Araraquara, atualmente o EF é dividido em três ciclos: Ciclo I (alunos de 1º a 3º ano); Ciclo II (alunos de 4º a 6º ano) e ciclo III (alunos 7º a 9º ano). Nas redes particulares geralmente nem se utiliza entre os alunos a nomenclatura de ciclos, dividindo-os apenas nos respectivos anos escolares. Porém, no momento da coleta de dados, após a explicação, todos entenderam bem a nomenclatura utilizada, não gerando nenhum tipo de confusão.

Para caracterizar mais detalhadamente as escolas e seu público foram coletadas informações a partir de dados numéricos das unidades que pertencem ao Programa de Educação Integral fornecidos pela Secretaria de Educação.

Após, foram consultados os seguintes documentos das unidades selecionadas como campo empírico para a coleta de informações da pesquisa: Projetos Político-Pedagógicos 2015/2016, pois o PPP que vigorará de 2017 a 2019 ainda está sendo estruturado pela nova gestão que assumiu a Secretaria Municipal de Educação em 2017; os Planos de Gestão de 2015 e 2016, documento que foi abolido pela nova gestão a partir de 2017; e o Plano Escolar 2017, que é o único documento atual norteador das unidades de educação integral e que foi solicitado pela Secretaria de Educação este ano.

3.2 Dados Numéricos Relativos às Unidades que Compõem o Programa de Educação Integral de Araraquara

O Quadro 5 ilustra a problematização apresentada pelo presente estudo trazendo os dados referentes ao número de alunos matriculados por turma no ano de 2017 em cada uma das unidades que compõe o Programa de Educação Integral do município. O quadro contém dados referentes ao mês de Maio, pois no momento em que foi solicitado pela pesquisadora,

este era o último mês que a equipe de cadastro de alunos da Secretaria de Educação havia feito o cômputo dos dados, portanto, no momento, eram os dados mais recentes.

Quadro 5: Alunos matriculados por turma nas unidades do Programa de Educação Integral de Araraquara no mês de maio de 2017

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ATIVIDADE COMPLEMENTAR / TEMPO INTEGRAL MÊS: MAIO 2017

TURMAS	VERMELHA		LARANJA		AMARELA		VERDE		AZUL		VIOLETA			
	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS
C.E. FUNDECITRUS														
MANHÃ	1	22	2	44	1	22	1	22	1	17	1	18	7	145
TARDE	1	20			1	22	3	62	1	22	1	18	7	144
TOTAL DA ESCOLA													14	289
E.M.E.F. RICARDO C. C. MONTEIRO	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS
MANHÃ	2	40	2	39	2	40	2	39					8	158
TARDE							1	17	2	35	1	17	4	69
TOTAL DA ESCOLA													12	227
C.E. PIAQUARA	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS
MANHÃ	1	21	1	24	1	22	1	20	2	40	1	13	7	140
TARDE	3	57	3	59	1	20	2	43					9	179
TOTAL DA ESCOLA													16	319
C.E. ALESCIO G DOS SANTOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS
MANHÃ	4	79	3	50	1	21	1	22	2	38	2	29	13	239
TARDE	2	44	3	65	3	62	2	44	1	14	2	41	13	270
TOTAL DA ESCOLA													26	509
E.M.E.F. RUBENS CRUZ	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS					CLASSES	ALUNOS
MANHÃ	3	58	1	19			1	13					5	90
TARDE	1	18	2	38	2	34	1	20					6	110
TOTAL DA ESCOLA													11	200
E.M.E.F. HENRIQUE SCABELLO	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS			CLASSES	ALUNOS
MANHÃ	1	19	1	20	1	18	1	13	1	6			5	76
TARDE	1	22			1	20	1	21					3	63
TOTAL DA ESCOLA													8	139
E.M.E.F. HERMINIO PAGOTTO	CLASSES	ALUNOS			CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS				
TARDE	1	16			1	19	1	19	1	25	1	24	5	103
TOTAL DA ESCOLA													5	103
E.M.E.F. EUGENIO TROVATTI	CLASSES	ALUNOS					CLASSES	ALUNOS					CLASSES	ALUNOS
TARDE	1	15					1	20					2	35
TOTAL DA ESCOLA													2	35
E.M.E.F. MARIA DE LOURDES S. PRADO	CLASSES	ALUNOS			CLASSES	ALUNOS	CLASSES	ALUNOS					CLASSES	ALUNOS
	1	19			1	21	2	45					4	85
TOTAL DA ESCOLA													4	85
TOTAL GERAL													98	1906

Fonte: Quadro elaborado pelo Setor de Cadastro de alunos da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Maio, 2017

Como já descrito acima nos aspectos metodológicos do Programa (Seção 2), as turmas são divididas por cores de acordo com o ano escolar que o aluno frequenta no ensino fundamental. Desse modo, as turmas Vermelha, Laranja, Amarela e Verde são compostas por alunos matriculados do 1º ao 5º ano do EF. As turmas Azul e Violeta são compostas por alunos matriculados do 6º ao 9º ano do EF. No quadro não constam a EMEF “José Roberto de Pádua Camargo”, pois é a única escola integral de turno único do município, na qual o ensino regular e as oficinas do Programa ocorrem concomitantemente. Além disso, atende apenas alunos de 1º a 5º ano do EF, não contemplando a faixa etária problematizada neste estudo. A Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira também não está contemplada no quadro porque, apesar de compor o Programa de Educação Integral do município, possui um currículo diferenciado das demais escolas pelo fato de seu currículo ser voltado ao ensino das artes. Por isso possui professores especialistas na área artística e uma divisão de turmas específica que não segue o critério das cores estabelecidas pelo documento norteador do Programa. Outra unidade que não está contemplada é o Programa Integração Associação Atlético Banco do Brasil (AABB) Comunidade, pois o Banco do Brasil desfez a parceria com

a Prefeitura Municipal de Araraquara no início deste ano de 2017. Sendo assim, os alunos que frequentavam a unidade foram transferidos ao Centro Educacional Aléscio dos Santos.

A partir dos dados apresentados, cabe a explanação de um segundo quadro ilustrativo – o de número 6 - que destaca com mais ênfase a situação numérica dos alunos de 1º a 5º ano em relação aos alunos de 6º a 9º ano do EF matriculados em maio de 2017 no Programa de Educação Integral de Araraquara, inclusive apresentando os números em forma de porcentagem a fim de que o leitor tenha uma visão mais clara da problemática que a pesquisa aborda.

Quadro 6: Análise numérica comparativa dos alunos de 1º a 5º ano X alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental matriculados no mês de maio de 2017 no Programa de Educação Integral de Araraquara

ESCOLAS QUE COMPÕEM O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (%)	ALUNOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (%)
CE FUNDECITRUS	289	214 (74%)	75 (26%)
EMEF Ricardo C. C. Monteiro	227	175 (77%)	52 (23%)
CE Piaquara	319	266 (83%)	53 (17%)
CE Alescio G. dos Santos	509	387 (76%)	122 (24%)
EMEF Rubens Cruz	200	200 (100%)	0
EMEF Henrique Scabello	139	133 (96%)	6 (4%)
EMEF Herminio Pagotto	103	54 (52%)	49 (48%)
EMEF Eugenio Trovatti	35	35 (100%)	0
EMEF Maria de Lourdes S. Prado	85	85 (100%)	0

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no quadro anterior pelo Setor de Cadastro de alunos da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

O Programa de Educação Integral é desenvolvido em escolas municipais de ensino fundamental, no contraturno escolar, em espaço específico destinado ao desenvolvimento das oficinas, porém dentro do mesmo prédio; e também em Centros Educacionais nos quais funcionam somente as atividades do Programa, em período oposto ao ensino regular. A partir deste quadro observa-se que os CEs possuem um número maior de alunos matriculados em relação às EMEFs. Isso acontece porque, pelo fato dos Centros Educacionais não estarem vinculados ao mesmo prédio de uma escola municipal de ensino fundamental, também recebem muitos alunos da rede estadual e particular de Araraquara. No caso das EMEFs a prioridade de atendimento destina-se aos alunos da própria escola, e se sobraem vagas, essas podem ser ocupadas por alunos de outras escolas e redes. Mas a procura dos alunos de outras redes de ensino nas EMEFs é menor do que nos CEs, de modo que mesmo sobrando vagas nas turmas Azul e Violeta estas não são preenchidas.

Em todos os CEs a realidade de alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental matriculados configura-se da mesma forma: não compõem nem 30% do público atendido pelas unidades de educação integral.

Nas EMEFs “Henrique Scabello” e “Ricardo C. C. Monteiro” situadas na zona urbana de Araraquara, a situação é semelhante, com destaque para a EMEF “Henrique Scabello” que possui apenas 6 alunos de 6º a 9º ano matriculados na turma Azul, pois a unidade não obteve demanda de alunos dos anos finais do ensino fundamental em 2017 para formar a turma Violeta. Em relação à EMEF “Rubens Cruz”, também de área urbana, desde 2014 passou a atender somente alunos de 1º a 5ª ano do EF justamente pelo fato da procura de alunos de 6º a 9º ano ser muito pequena e a evasão destes ser muito grande no decorrer do ano letivo. Como a unidade atende a demanda de alunos de três escolas municipais situadas no bairro do Selmi Dei, bairro periférico de grande extensão com muitas famílias carentes, possuía grandes listas de espera de alunos dos anos iniciais do EF que necessitavam desse atendimento integral. Diante disso, a Secretaria de Educação deu aval a esta unidade para que ampliasse o atendimento de alunos de 1º a 5º ano do EF deixando de atender a baixa demanda de alunos de 6º a 9º ano. Nos anos seguintes a 2014, a procura de alunos dos anos finais do EF permaneceu irrisória, de modo que não foram mais abertas turmas nas cores Azul e Violeta.

As EMEFs “Eugenio Trovatti”, “Herminio Pagotto” e “Maria de Lourdes S. Prado” compõem as escolas de campo de ensino fundamental. A EMEF “Eugenio Trovatti” fica no distrito de Bueno de Andrada. As EMEFs “Herminio Pagotto” e “Maria de Lourdes S. Prado” localizam-se em assentamentos rurais. Dessa forma, possuem especificidades em sua clientela e no currículo que desenvolvem.

Os dados demonstram que as EMEFs “Eugênio Trovatti” e “Maria de Lourdes S. Prado” não possuem na educação integral alunos de 6º a 9º ano do EF, desse modo, não possuem as turmas Azul e Violeta. Desde 2014, quando as escolas de campo foram inseridas no Programa de Educação Integral do município, ficou estabelecido pela Gerente de Educação Integral na ocasião que, devido ao fato dessas escolas não possuírem infraestrutura adequada (espaço, número de salas, etc.) para comportar um grande número de alunos, daria a prioridade de atendimento integral somente aos alunos de 1º a 5º ano do EF no Programa. Desse modo, os alunos de 6º a 9º ano, até os dias atuais, não são atendidos pelo Programa de Educação Integral nestas escolas. Na EMEF “Eugênio Trovatti” as matrículas dos alunos de 1º a 5º ano do EF na educação integral são opcionais. Já na EMEF “Maria de Lourdes S. Prado” a matrícula dos alunos de 1º a 5º ano do EF é compulsória na educação integral, ou seja, todos os alunos destes anos escolares estão matriculados automaticamente no Programa.

A EMEF “Hermínio Pagotto” é a única escola de campo que atende o alunado de 6º a 9º ano do EF na Educação Integral. Os dados apresentados no Quadro 6 nos permitem observar que de todas as escolas que compõem o Programa de Educação Integral, a EMEF “Hermínio Pagotto” é a única cujo número de alunos de 1º a 5º ano (54 alunos) e de 6º a 9º ano (49 alunos) do EF é muito próximo e equilibrado, apresentando uma diferença mínima. Esse dado torna-se ainda mais relevante quando levamos em conta que a participação no Programa é opcional aos alunos de 6º ao 9º ano, e obrigatória aos alunos de 1º ao 5º ano do EF. Segundo informações do Professor Coordenador das escolas de campo, em 2017 apenas 15 alunos de 6º a 9º ano do EF da EMEF “Hermínio Pagotto” não quiseram aderir ao Programa de Educação Integral. Isso demonstra que o projeto que o Programa desenvolve nesta escola de campo atrai este alunado específico oferecendo-lhe atividades que suprem suas necessidades e despertam-lhe o interesse. Pelo fato das escolas de campo possuírem um currículo específico, visto que possuem uma realidade e clientela diferenciada, elas não caberiam nas mesmas categorias de análise do presente trabalho, sendo necessário uma pesquisa com foco de análise específico às realidades dessas escolas.

3.3 Centro Educacional Piaquara “Profa. Leticia Vitta Filpi”

Na análise dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico-administrativo da escola, foi possível observar que o Plano Escolar de 2017 ainda não havia sido finalizado pela equipe, estando em fase de construção.

O CE Piaquara está localizado na zona urbana da cidade de Araraquara, no grande e tradicional bairro Vila Xavier. Foi o primeiro Centro de Educação Complementar estabelecido como projeto piloto na cidade de Araraquara em 1994, atendendo na época a crianças de 7 a 12 anos. Transformou-se em Centro Educacional em 2013 com a mudança do Programa de Educação Complementar para Educação Integral. Tem como missão

Assegurar que crianças e adolescentes em contra turno participem de experiências e oportunidades de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento da autonomia, a valorização do convívio pacífico e o protagonismo infanto-juvenil de forma consciente e responsável (ARARAQUARA, 2015b, p. 9).

O CE Piaquara recebe alunos de toda a cidade, principalmente dos bairros onde não há unidades de educação integral, das várias redes de ensino: municipal, estadual e particular. A maioria das famílias dos alunos matriculados possuiu número superior a dois filhos, mora em casas próprias, recebe de um a três salários mínimos e declara-se trabalhadores autônomos. A

maioria é composta por famílias constituídas por mãe e filhos e poucas possuem plano de saúde.

A equipe de professores é estável. Apesar de haver na rede municipal o processo de remoção anual de unidades, essa equipe se mantém sem grandes alterações. Segundo o PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015b), 10 professores possuem a carga horária de 20 horas semanais e 7 professores de 33 horas semanais, todos efetivos. Somente os professores de 33 horas participam dos HTPCs que acontecem duas vezes por semana, totalizando 3 horas. Nestes encontros ocorrem os estudos e leituras que visam o aprimoramento da prática pedagógica e a integração das oficinas com a mediação do professor coordenador. Estes professores cumprem também 2 horas de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) e 6 horas de HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico Livre), cumprindo 22 horas em sala de aula. Os professores de 20 horas, que são a maioria, cumprem apenas 7 horas de HTPI e as outras 13 horas em sala de aula. Nestes momentos de HTPI o professor coordenador tenta promover uma integração com os professores de 20 horas, colocando-os a par dos assuntos trabalhados nos HTPCs, porém como são muitos professores e essas 7 horas de HTPI acontecem durante o período de aula, existem muitas demandas que o professor coordenador precisa atender, não dispensando o tempo e atenção necessária a estes professores. Por isso essa divisão de jornadas na educação integral do município constitui um sério problema, gerando desarticulação do trabalho da equipe.

Segundo o PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015b), de modo geral, a escola possui uma boa estrutura física com dez salas onde são desenvolvidas as oficinas, sala de professores, sala da Direção e do Professor Coordenador, banheiros femininos e masculinos para os alunos e outros para adultos, além de sanitário adaptado para deficientes físicos, cozinha, dispensa, lavanderia, dois depósitos, minicampo de futebol, quadra coberta, parquinho e espaço de convivência, o qual é utilizado como refeitório e auditório para reuniões e apresentações.

Em relação ao currículo, o PPP (ARARAQUARA, 2015b), discorre apenas sobre a metodologia geral do Programa de Educação Integral do município e apresenta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelas oficinas do Programa conforme descritas na seção 2.

No Plano Escolar de 2017 (ARARAQUARA, 2017b), a escola define algumas metas para o ano dentre as quais estão: construir um palco para apresentações coletivas, ampliar em 35% a participação das famílias e da comunidade nos eventos escolares, possibilitar que 80% dos alunos valorizem o convívio pacífico como qualidade de vida, promover uma gestão

ambiental que envolva atitudes sustentáveis, promover autonomia e responsabilidade em 60% dos alunos em relação ao espaço e horários estabelecidos, envolver 40% dos alunos em experiências escolares que promovam o protagonismo infanto-juvenil.

Como projeto anual, baseando-se no tema global do Programa de Educação Integral de 2017 que é “Cultura, conhecimento, arte e diversidade”, a escola estabeleceu dois projetos, sendo um do período da manhã e outro da tarde.

No período da manhã, voltado a um público de 5 anos e meio a 14 anos, ocorrerá o projeto “Era uma vez... Belas e Feras”, que busca a construção contínua do cidadão, consciente de seus deveres e direitos. O projeto fundamenta-se na necessidade de oportunizar aos educandos reflexão e análise nas formas de pensar e agir, libertando-se de armadilhas do pensamento coletivo, de julgamentos preconceituosos, despertando para valores universais e conseguindo enxergar as “belas” e “feras” existentes em todas as pessoas.

No período da tarde, voltado a um público de 5 anos e meio a 10 anos, ocorrerá o projeto “Mangaratiba”, que visa trazer a tona sentimentos característicos, mas não exclusivos, da infância, tais como afetividade, imaginação, lealdade e ingenuidade.

O Plano Escolar não explica porque a escola desenvolve projetos diferentes em cada período. Tal divisão não ocorre nas demais unidades apresentadas abaixo, as quais trabalham um projeto central para todos os alunos, possuindo os projetos especiais que são desenvolvidos a parte deste. Tal divisão de projetos, por período, pode estar refletindo a desarticulação entre a equipe de docentes dos dois períodos, e até mesmo a dificuldade dos gestores em promover essa integração visando alcançar os objetivos que a escola almeja. Visto que a equipe definiu metas que constam no Plano Escolar 2017 (ARARAQUARA, 2017b), o mais coerente seria que essa equipe se articulasse no sentido de promover um trabalho conjunto voltado ao cumprimento de tais metas. Penso que para que sejam alcançadas, a escola deve estar caminhando em uma mesma direção. E projetos diferentes que almejam objetivos distintos, por turno, não refletem essa situação.

Em relação à avaliação esta não ocorre de maneira formal, sistematizada por meio de dados. O PPP (ARARAQUARA, 2015b), destaca que este decorre de um processo de análise que envolve toda a comunidade escolar. Durante o ano, em reuniões pedagógico/administrativas, nos HTPCs e HTPIs, a equipe analisa se os objetivos das etapas do processo de ensino-aprendizagem e do Programa de Educação Integral estão sendo atingidos, além dos objetivos pretendidos pelas etapas do projeto anual. Tal análise é realizada através de informações fornecidas pelos professores, além das que estão registradas em seus planejamentos e planos.

Sobre a avaliação, o Plano Escolar (ARARAQUARA, 2017b), destaca que o educador observará as atitudes do educando na interação com a comunidade escolar, a motivação dos alunos, suas capacidades e interesse em apresentar sugestões de alteração das atividades apresentadas, a confecção de produtos como textos, dramatizações, danças, exposições. Ao final do projeto anual, os educadores promovem um “bate bola reflexivo” através de depoimentos orais e escritos, após a visualização de fotos, vídeos e produções do processo, a fim de verificar a ampliação de conhecimentos e as mudanças no “modo” e no “olhar” de encarar o cotidiano. A equipe também avalia se as metas estabelecidas no Plano Escolar foram atingidas, conferindo e comparando os dados obtidos no decorrer do ano.

Em relação à Gestão Democrática o PPP (ARARAQUARA, 2015b), destaca a atuação do Conselho de Escola criado na unidade em 2011. Anteriormente a escola possuía uma comissão de pais e professores que anualmente montava um Plano de Ação visando a solução de problemas e melhorias para a escola. O Conselho de Escola reúne-se mensalmente e é responsável também por administrar a verba decorrente do Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola.

A escola possui o Grêmio Estudantil organizado por meio das atividades que compõem a oficina de Artes Cênicas no período da manhã e a oficina de Leitura no período da tarde. Após um processo de eleição das chapas com representantes de alunos, o Grêmio atua participando das atividades da unidade, promovendo eventos, arrecadações e campanhas que possam colaborar com a escola e a comunidade.

3.4 Centro de Educação “FUNDECITRUS”

O Centro de Educação “FUNDECITRUS” está localizado na zona urbana de Araraquara, no bairro Vila Melhado. Em 1996 a Associação Brasileira dos Exportadores de Cítricos (ABECITRUS), com base em denúncias publicadas em relação à exploração do trabalho infantil na cadeia produtiva de cítricos, estabeleceu a Campanha Lugar de Criança é na Escola em parceria com a Fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) pelos direitos da Criança, com o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e com a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tendo em vista o trabalho realizado em Araraquara no qual o Programa de Educação Complementar era referência, e pelo fato do município estar localizado no centro geográfico da região citrícola e sucroalcooleira do Estado de São Paulo, o município foi convidado a participar como parceiro destas instituições. Em decorrência dessa parceria, o Presidente da ABECITRUS e do Fundo

de Defesa da Citricultura - FUNDECITRUS, ofereceu um prédio de propriedade do FUNDECITRUS, em fase de desativação, para a instalação de um Centro de Educação Complementar. O prédio foi cedido, reformado e equipado através das indústrias de suco e do FUNDECITRUS. Coube ao município a manutenção das instalações, dos recursos humanos, do material de consumo e pedagógico e do transporte aos alunos.

O CEC FUNDECITRUS, terceira unidade de Educação Complementar, iniciou suas atividades em agosto de 1997. Em 2013, com a mudança do Programa para Educação Integral, passa a se chamar Centro de Educação FUNDECITRUS. Tem como missão “Promover educação pública de qualidade, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para a formação de cidadãos plenos, éticos, cultos e responsáveis” (ARARAQUARA, 2015a, p.8).

A maioria dos alunos do CE FUNDECITRUS pertence à rede estadual, mas também recebe alunos da rede municipal e particular. A maioria mora em bairros periféricos da cidade, inclusive alguns bairros são distantes da unidade. Por isso a Secretaria de Educação fornece o transporte escolar a estes alunos.

Segundo o PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015a) da unidade, 10 professores cumprem jornada de 20 horas semanais e 6 cumprem jornada de 33 horas. O PPP destaca que a formação continuada destes profissionais ocorre por meio dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e também durante os HTPCs que a minoria dos professores cumpre, e dos HTPIs que, apesar de todos os professores cumprirem, a mediação do professor coordenador fica comprometida, pois são realizados no dia a dia escolar, período em que há diversas necessidades a serem atendidas envolvendo a escola, prejudicando esse tipo de atividade pelo coordenador para poder auxiliar todos os professores.

A unidade é composta por sete salas de aula, pátio interno, refeitório, sala de Direção, sala de Coordenação, dois depósitos de materiais pedagógicos, cozinha, copa, quatro banheiros, sala dos professores, quadra e playground. No espaço externo há também uma trilha ecológica, uma estufa e um quiosque. A equipe define que o prédio, pelo fato de não ter sido construído com fins educacionais, não é adequado quanto à estrutura física, iluminação, acústica e ventilação, o que dificulta a realização do trabalho e compromete a qualidade da educação.

Em relação ao currículo da unidade, assim como no caso do CE Piaquara, o PPP (ARARAQUARA, 2015a) discorre apenas sobre a metodologia geral do Programa de Educação Integral do município e apresenta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelas oficinas do Programa conforme também descritas na seção 2.

Como projeto anual, baseada no tema global de 2017 do Programa de Educação Integral, a equipe desenvolverá o projeto “Histórias de nossos espaços”, tema escolhido em homenagem aos duzentos anos de Araraquara com o objetivo de resgatar aspectos da cultura da cidade e da história da educação integral em Araraquara com ênfase no histórico da unidade, visando ampliação do universo cultural e formação intelectual e física das crianças e adolescentes. O Plano Escolar (ARARAQUARA, 2017a), destaca também alguns projetos especiais que a escola desenvolve paralelamente ao projeto anual, como o projeto “Nossos textos de todo dia: formando leitores e produtores de textos” do qual deriva anualmente a edição de um livro de textos dos alunos, e o projeto de “Horta e Jardim”.

Quanto à avaliação, o PPP (ARARAQUARA, 2015a), da unidade declara que decorre de um acompanhamento sistemático e democrático das metas traçadas para atender às necessidades da instituição escolar, sendo realizada por todos os segmentos da unidade escolar: funcionários, educadores, alunos, pais e Conselho de Escola, nas reuniões administrativas e pedagógicas que constam em calendário escolar. Porém, o PPP não fornece mais informações detalhadas de que forma ocorre esse acompanhamento sistemático. Destaca também que o trabalho pedagógico é avaliado sistematicamente nos planos de aula bimestrais e semanais pelo professor coordenador.

A avaliação decorrente dos objetivos estabelecidos em cada etapa do projeto anual é explicitada no Plano Escolar (ARARAQUARA, 2017a), como um processo diário que ocorre nas oficinas e que deve levar em consideração o aluno como um todo: seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, sua bagagem cultural e suas especificidades.

A escola possui Conselho de Escola e Grêmios Estudantil, instâncias mediante as quais promove a gestão compartilhada.

3.5 EMEF CAIC “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro” – Educação Integral

A EMEF CAIC “Eng. Ricardo C. C. Monteiro” atende alunos no contraturno do ensino regular, compondo o Programa de Educação Integral do município, em um bloco interno ao CAIC, porém esse bloco é restrito às atividades do Programa. A análise de seu principal instrumento didático pedagógico, o PPP (ARARAQUARA, 2015c), fornece muitas informações sobre a unidade como um todo, porém as especificidades sobre o trabalho desenvolvido no contraturno, no Programa de Educação Integral, encontram-se separadas desse instrumento principal, ficando restritas ao Plano Escolar, único documento norteador solicitado em 2017 pela Coordenação Técnica do Programa. Esse documento contém

informações específicas do trabalho realizado pela equipe de educação integral na unidade do CAIC, porém é um documento mais objetivo e enxuto. Nesse sentido, algumas informações apresentadas abaixo se referem à unidade de ensino fundamental como um todo, e não especificamente ao trabalho desenvolvido na educação integral dessa unidade, pois o PPP 2015/2016 da escola também não cita o Programa de Educação Integral especificamente quando descreve seu histórico, currículo, avaliação, entre outros itens sobre os quais gostaria de discorrer com mais especificidade quanto ao Programa de Educação Integral.

A EMEF “Eng. Ricardo C.C. Monteiro” surge em 1998, quando o município de Araraquara começa a assumir o ensino fundamental, criando sua rede própria. Passa a receber alunos de 1ª a 4ª série do EF, encaminhados pela Diretoria Regional de Ensino nas dependências do CAIC, situado no bairro Jardim Nova Araraquara, zona urbana e periférica da cidade. Em 2002 sua estrutura é ampliada e o atendimento se estende a alunos de 5ª a 8ª série do EF. A partir de 2004 a escola passa a funcionar segundo os princípios da escola interativa, passando a organizar-se em três ciclos, assim como funciona atualmente, atendendo crianças de 1º a 9º ano, ampliando o EF para 9 anos. Em 2005 a escola começa a atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em 2009, amplia seu atendimento recebendo o Programa de Educação Complementar (PEC) do município, atualmente Programa de Educação Integral.

A escola atende alunos do bairro em que está situada e de alguns bairros próximos, como Jardim Lupo I e II, Parque Residencial Vale do Sol e Jardim Acapulco.

O PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015c), destaca que apenas 20,3% dos alunos da EMEF são atendidos pelo Programa de Educação Integral no contraturno, pois a participação no Programa é opcional. A Educação Integral do CAIC também recebe alunos de outras escolas municipais, estaduais e particulares quando há vagas remanescentes.

A constelação familiar predominante na realidade da escola é de famílias compostas por pai, mãe e filhos (37,1%). Quanto ao número de filhos, predominam as famílias que possuem 2 filhos (24,2%). A renda familiar predominante é de 1 a 3 salários mínimos (33%). Em quase 40% das famílias o pai e a mãe trabalham fora. Diante desses dados colhidos por meio de pesquisa sócio-antropológica realizada pela escola, a instituição tem como missão

O desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, através da aprendizagem dos conteúdos – conhecimento, habilidades, procedimentos, atitude e valores – de maneira contextualizada, desenvolvendo a capacidade de transformar os alunos em cidadãos críticos e participativos na sociedade. (ARARAQUARA, 2014, p. 2)

Segundo o PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015c), a estrutura física da unidade cumpre seu papel para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando padrões mínimos de qualidade que atendem às necessidades de alunos e docentes. O espaço físico da Educação Integral contém sala de professores, sala de equipe diretiva, sete salas de aula para desenvolvimento das oficinas, oito banheiros, pátio no qual ocorre a oficina de Orientação de Estudos e Pesquisas, além de palestras, eventos, exibição de filmes e outras atividades. Possui área externa com jardim e horta. A área externa do CAIC conta também com 2 quadras, sendo uma coberta e outra descoberta. A prioridade de uso das quadras é do ensino fundamental, devido às aulas de Educação Física que ocorrem nestes espaços, porém quando estão livres podem ser utilizadas pela Educação Integral. A mesma situação ocorre com a sala de ginástica da unidade e com o Portal do Saber, onde fica localizada a biblioteca. O teatro, o auditório e o refeitório da unidade são utilizados em conjunto pelo ensino regular e educação integral.

Conforme apontado pelo Plano Escolar 2017 (ARARAQUARA, 2017c), a Educação Integral possui 11 professores, sendo que 3 cumprem jornada semanal de 20 horas e 8 cumprem jornada semanal de 33 horas. Há estabilidade no quadro da equipe escolar.

No PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015c) a equipe da EMEF apresenta algumas metas estabelecidas a partir das expectativas e diagnóstico realizados pelo coletivo escolar: que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do ciclo I (3º ano); conscientização dos alunos sobre a importância do estudo e da escolarização; recuperação de valores, respeito e desenvolvimento da alteridade; formação permanente dos docentes, apoiando-se numa reflexão sobre os liames e as diferenças entre teoria científica e prática pedagógica; desenvolvimento da responsabilidade social, proporcionando a aproximação entre escola e comunidade.

A prática pedagógica dos docentes é acompanhada pela professora coordenadora por meio dos registros existentes nos planos e diários, além de seu papel de formação desenvolvida no HTPC, ao qual a maioria dos professores dessa unidade participa, e também nos HTPIs, sempre que possível.

O PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015c) discorre minuciosamente sobre o currículo adotado pelo ensino fundamental, visto que a rede municipal trabalha a partir dos ciclos de aprendizagem atrelados à metodologia do sistema SESI de ensino, numa concepção de educação que engloba ensino, aprendizagem e pesquisa. Poderia discorrer neste momento sobre vários aspectos específicos desse currículo escolar que permeia a prática e a formação dos professores do ensino fundamental da rede, porém o Programa de Educação Integral, alvo deste estudo, não está vinculado a essa metodologia adotada pelo EF, de modo que os

professores da Educação Integral nunca tiveram nenhuma formação específica em relação ao método SESI-SP de ensino, e nunca se cogitou por parte da Secretaria de Educação ampliá-lo ao Programa de Educação Integral, compondo sua metodologia. Por isso, cabe destacar que o PPP da unidade, apesar dessa ênfase minuciosa na apresentação de sua proposta curricular, trata com exclusividade das práticas adotadas aos alunos do EF, sem citar qualquer especificidade da Educação Integral. Os professores do Programa de Educação Integral seguem as diretrizes gerais apontadas no documento norteador deste, procurando desenvolver as competências e habilidades descritas para cada oficina.

Esta falta de entrosamento, de diálogo entre o Programa de Educação Integral e o ensino fundamental, que deveriam funcionar como extensão um do outro, se faz perceber mais nitidamente quando se analisa o PPP e Plano de Gestão das EMEFs que compõem o Programa, pois as informações mais específicas sobre o funcionamento da educação integral nestas unidades não são encontradas no PPP, documento norteador de toda escola, mas somente no Plano Escolar, que também não contempla o ensino regular. Tornam-se assim documentos estanques, que não se complementam, mas que promovem, mesmo que de maneira inconsciente por parte de quem os elaborou, uma ruptura, contrariando o disposto no documento norteador do Programa de Educação Integral (ARARAQUARA, 2013b) que, após a mudança de nomenclatura em 2013, deixa seu aspecto de complemento para assumir um aspecto de extensão do ensino fundamental. Essa extensão, porém, não ocorre, pois ensino regular e educação integral não conversam entre si na teoria de seus pressupostos, e nem na prática.

Baseando-se no tema anual do Programa, a Educação Integral da EMEF CAIC “Ricardo C. C. Monteiro” está desenvolvendo o projeto “A valorização da cultura popular: conhecimento, arte e personalidades”, que visa a valorização da cultura popular brasileira e da cidade de Araraquara, o estudo do Samba em suas diversas expressões, o conhecimento da vida e obra de Heitor dos Prazeres, sendo este um referencial artístico dentro da temática abordada. O objetivo é o de criar possibilidades de reflexões ao longo do ano aprofundando de forma crítica a discussão sobre a diversidade de expressões artísticas, vestuários, religiosidades, jogos e brincadeiras, culinária, organização política e social. Além desse projeto central, também são desenvolvidos alguns projetos especiais na educação integral do CAIC, como “Projeto Vida Viva” voltado à sustentabilidade, “Projeto Cuidar das Emoções” que estimula o desenvolvimento da consciência corporal, sentimental e mental, “Projeto Olhar em cena – Pensar o cinema repensando o meio ambiente” que une os campos Meio Ambiente e Arte, “Projeto CAIC contra o desperdício de alimentos” que objetiva através de ações de

conscientização zerar o desperdício de alimentos na merenda escolar, “Projeto Tecendo a História: Memória viva do CAIC Vale do Sol” que busca resgatar a história da unidade escolar valorizando as memórias, “Projeto Show de Talentos” incentivando a cultura e o desenvolvimento artístico dos alunos.

A avaliação é citada no Plano Escolar (ARARAQUARA, 2017c), como um processo que envolve todo o ensino-aprendizagem, na qual se observa a participação e envolvimento dos alunos em todas as atividades promovidas pelas oficinas e os avanços no tocante aos temas trabalhados; se verifica o compromisso e responsabilidade dos alunos diante do desenvolvimento das atividades; se observa o desenvolvimento do processo criativo e das produções artísticas em todos os módulos do projeto. Essa avaliação permite uma análise coletiva da equipe, e é propiciada nos momentos de reuniões.

A EMEF possui Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, além da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Ano/Ciclo que não aparecem nos Centros Educacionais, mecanismos que buscam implementar a gestão democrática incentivando a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional.

3.6 EMEF “Prof. Henrique Scabello” – Educação Integral

Esta unidade foi inaugurada em 1996 pelo governo do estado e se chamava Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) “Jardim das Hortensias”. Em 2000 foi municipalizada recebendo o nome que possui atualmente.

No ano de 2001 a comunidade do bairro começou a reivindicar via Orçamento Participativo, implantado pelo governo municipal daquele período, a ampliação do atendimento do ensino fundamental na escola, para que esta passasse a atender os alunos até a 8ª série. Para isso foi necessária a construção de mais um prédio na unidade. Nessa ocasião construiu-se também um Centro de Convivência projetado para atender os alunos em tempo integral através do Programa de Educação Complementar, como era chamado na época.

Neste contexto, a administração municipal apresentou a proposta de implantação de uma escola Interativa, regida por ciclos. Para tanto, iniciaram-se reuniões entre o coletivo da escola, a comunidade, os órgãos colegiados (Conselhos da EMEF e do CER do bairro) e a Secretaria de Educação para apresentação da proposta, até que todos estivessem seguros para viabilizar, coletiva e democraticamente, tal implantação.

Em 2002 entrou em funcionamento a escola interativa na qual o ensino fundamental passou a ter nove anos de duração, e iniciou-se também o funcionamento do PEC, configurando a jornada ampliada na EMEF.

A Educação Integral da EMEF “Henrique Scabello” atende os alunos do ensino regular no contraturno, em um bloco de salas localizado dentro do espaço da escola, porém separado do bloco do ensino regular. A matrícula no Programa é opcional. Assim como na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”, ocorre a mesma segregação entre os documentos norteadores do projeto pedagógico da escola, de modo que a educação integral contempla seus pressupostos no Plano Escolar, aparecendo apenas em alguns momentos escassos no PPP, que contempla com ênfase as ações do ensino fundamental.

Está localizada no bairro Jardim das Hortênsias, região periférica da cidade, distante do centro. O bairro conta com cerca de 1300 famílias, caracterizando-se não só pela exclusão geográfica, mas pelo grande índice de violência, causado principalmente pelo tráfico de drogas, que se fortaleceu e consolidou no bairro como meio de sobrevivência e garantia de renda. Por carência de aparatos públicos, a comunidade que, segundo pesquisa sócio-antropológica realizada pela escola, é composta em 63% por indivíduos na faixa de 0 a 30 anos, fica excluída de mecanismos de inserção social que se voltam à cultura, lazer e entretenimento. Neste contexto a escola, por meio de suas atividades e da disponibilização de seu espaço para o desenvolvimento de oficinas culturais e projetos esportivos, configura-se como espaço privilegiado e central na vida dessa população.

Assim, consolida-se mediante uma proposta caracterizada pelo compromisso com o conhecimento da realidade social e cultural de seus alunos, apresentando como missão “promover a educação pública de qualidade, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para a formação de cidadãos plenos, éticos e responsáveis.” (ARARAQUARA, 2015d, p. 16)

A Educação Integral da unidade possui 8 professores, sendo que 2 cumprem jornada de 20 horas semanais e 6 cumprem jornada de 33 horas semanais. O Plano Escolar 2016 (ARARAQUARA, 2016), destaca o problema que a Educação Integral da unidade possui em relação a falta de assiduidade da equipe de professores, fator que dificulta o trabalho.

Em 2017, com base no tema norteador do Programa de Educação Integral, a unidade está desenvolvendo o projeto “Araraquara 200 anos: histórias, vivências e expectativas” na qual a escola aborda a temática destacando personalidades femininas que contribuíram significativamente para a formação histórica da cidade, mas não tiveram a visibilidade concomitante a seus feitos. Nesse sentido objetiva ressignificar o papel das mulheres que

sofreram preconceitos e foram estigmatizadas ao longo da história, além de respeitar a diversidade e exercer a cidadania. Desenvolve também o projeto especial: “Vivenciando Valores”. Tal projeto busca resgatar valores esquecidos na consciência humana propiciando o desenvolvimento de virtudes indispensáveis às relações humanas.

O Plano Escolar de 2017 (ARARAQUARA, 2017d), da unidade não faz referência às metas que a Educação Integral pretende alcançar neste ano. Mas o Plano Escolar de 2016 (ARARAQUARA, 2016), destacou três metas, dentre as quais estão o estabelecimento de uma boa relação com a comunidade levando apresentações e projetos dos alunos para outros espaços da comunidade, como posto de saúde e Centro de Educação e Recreação; propiciar aos alunos oportunidades para atuarem junto à comunidade escolar e ao próprio bairro como multiplicadores das informações e conhecimentos que adquirem através dos projetos especiais dos quais participam, como os projetos voltados à temáticas que envolvem saúde pública; e a outra, muito interessante, é a de envolver os alunos da educação integral em atividades que envolvam professores e alunos do ensino regular. Isso demonstra que essa articulação não está ocorrendo efetivamente da forma como deveria, por isso teve de ser estabelecida como meta.

O PPP 2015/2016 (ARARAQUARA, 2015d), da escola, assim como no caso da EMEF “Ricardo C.C. Monteiro”, possui um campo destinado à descrição do currículo adotado muito minucioso que consegue dar ao leitor a ideia exata dos direcionamentos que norteiam o trabalho dos professores do ensino fundamental e que é respaldado pelo sistema SESI-SP de ensino. Essa descrição apresenta as expectativas de ensino-aprendizagem de cada ano escolar e de cada disciplina ministrada. Depois apresenta os descritores, por disciplina, das avaliações externas às quais a escola se submete, como o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Prova Brasil. Em seguida apresenta os procedimentos metodológicos adotados pela escola e finaliza com a apresentação de um plano de formação continuada das professoras coordenadoras, voltado aos profissionais da educação que compõem o ensino fundamental. Mais uma vez, a educação integral que acontece na escola, não é contemplada no PPP, instrumento norteador principal. É tratada como um complemento, e por isso seus pressupostos educacionais são elencados em um documento próprio, avulso, alheio ao PPP, que é atualmente o Plano Escolar. Porém, cabe ressaltar que o Plano Escolar não contempla muitas questões da Educação Integral que eu gostaria de explicitar, como o currículo desenvolvido pela equipe, os procedimentos metodológicos, planos formativos, entre outros.

A unidade de educação integral da EMEF “Henrique Scabello”, assim como as demais unidades, trabalha na perspectiva da avaliação que acontece cotidianamente por meio da

observação das competências e habilidades prescritas para cada oficina, se foram atingidas com o envolvimento dos alunos, além da observação constante no sentido de perceber se os alunos estão vivenciando as atividades propostas com consciência e prazer, e se estão conseguindo ser multiplicadores do conhecimento adquirido ao longo do ano. A avaliação é tratada no Plano Escolar muito brevemente, fornecendo ao leitor apenas uma ideia geral de como é conduzida.

Até mesmo os espaços físicos do bloco onde funciona a Educação Integral da unidade não estão descritos no PPP 2015/2016 e não são contemplados no Plano Escolar. Mediante observação, constatei que o bloco possui 7 salas de aula nas quais ocorrem as oficinas do Programa. O refeitório, pátio, banheiros, quadra descoberta, portal do saber e playground é utilizado em conjunto com o ensino fundamental.

A escola possui órgãos colegiados que compõem sua gestão democrática, como o Conselho de Escola, no qual a comunidade tem como tradição uma participação ativa, requerendo inclusive muitas melhorias para a escola. Conta sempre que possível com outras lideranças do bairro, como delegados de orçamento participativo e representantes de outras instâncias deliberativas. Possui também Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil. Além destes órgãos o Plano Escolar (ARARAQUARA, 2017d) da unidade cita o Conselho Municipal de Educação que compartilha a gestão do sistema municipal e o Fórum Municipal de Educação que se configura em um espaço permanente de discussão das questões educacionais do município.

A partir dessas informações resultantes do mapeamento na documentação, serão apresentados os procedimentos de análise dos dados e os resultados obtidos com os questionários.

SEÇÃO 4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS OBTIDOS NOS TRÊS EIXOS

Neste capítulo estão descritos os procedimentos de análise dos dados obtidos com os questionários e as análises realizadas para proceder aos agrupamentos. Estão dispostos por etapas seguindo de uma tabulação simples de acordo com os dois segmentos pesquisados, apontando aspectos positivos e negativos, para, então, ir agrupando e cotejando alunos e ex-alunos, professores, coordenadores com aspectos positivos e negativos.

4.1 Análises Iniciais com a Tabulação Simples dos Dois Segmentos das Escolas

Após a coleta das informações com os questionários foi realizada a primeira análise para tabulá-las convertendo-as em dados por meio de um processo bem simples de contagem de cada tipo de opção feita pelos sujeitos. A partir dessa contagem foram elaboradas quatro tabelas simples que contêm os dados gerais de cada grupo: alunos, ex-alunos, professores e gestores.

As tabelas 1, 2, 3 e 4, apresentadas nas próximas páginas por questões de espaço, demonstram as manifestações gerais de alunos, ex-alunos, professores e gestores sobre diversos aspectos do Programa de Educação Integral de Araraquara, levantados a partir das pesquisas mapeadas no campo da educação integral, dos conceitos teóricos que estruturam este estudo e das características do Programa implantado no município de Araraquara.

As análises dessas tabelas serão apresentadas após nova sequência de tabelas em que estão juntos os dados de alunos e ex-alunos segundo as concordâncias e discordâncias, facilitando a compreensão comparativa do conjunto das respostas do segmento aluno. Posteriormente estão juntos os dados de gestores e professores também com tabelas de concordâncias seguidas de tabelas com discordâncias.

Tabela 1: Manifestações dos alunos sobre as questões do questionário

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.	20	31	5	4
2. As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.	3	14	19	24
3. A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.	6	14	16	24
4. Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.	48	6	5	1
5. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.	17	22	19	2
6. Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.	16	15	15	14
7. Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajuda-los em suas escolhas futuras.	29	28	0	3
8. O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.	13	18	9	20
9. É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.	49	7	1	3
10. As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.	22	17	11	10
11. Considero que o Programa de Educação Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.	34	17	5	4
12. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.	20	22	13	5
13. Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.	22	13	7	18
14. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.	22	20	15	3
15. Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.	22	28	10	0
16. Posso afirmar que a formação que estou recebendo no Programa de Educação Integral está contribuindo para que me torne um cidadão mais crítico e criativo, preparado para atuar socialmente.	35	20	4	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Tabela 2: Manifestações dos ex-alunos sobre as questões do questionário

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.	3	4	1	0
2. As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.	2	2	3	1
3. A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.	1	5	1	1
4. Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.	6	0	2	0
5. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.	5	2	0	1
6. Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.	0	2	3	3
7. Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajuda-los em suas escolhas futuras.	2	2	3	1
8. O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.	1	2	2	3
9. É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.	3	2	0	3
10. As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.	0	5	1	2
11. Considero que o Programa de Educação Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.	2	3	2	1
12. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.	1	2	4	1
13. Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.	3	2	1	2
14. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.	3	1	2	2
15. Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.	1	5	0	2
16. Posso afirmar que a formação que estou recebendo no Programa de Educação Integral está contribuindo para que me torne um cidadão mais crítico e criativo, preparado para atuar socialmente.	3	1	4	0

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Tabela 3: Manifestações dos professores sobre as questões do questionário

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.	2	16	14	13
2. As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.	9	16	11	9
3. Penso que a maior parte das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.	0	11	17	17
4. Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.	8	21	10	6
5. Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.	4	13	13	15
6. O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.	3	23	12	7
7. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.	17	23	3	2
8. Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.	5	16	15	9
9. É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto.	6	22	14	3
10. Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.	25	17	2	1
11. É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.	4	10	10	21
12. Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.	13	18	12	2
13. É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.	3	23	13	6
14. O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.	0	6	17	22
15. O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.	1	30	10	4
16. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as	12	21	8	4

necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.				
17. Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.	10	22	9	4
18. O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.	5	16	12	12
19. Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	9	31	5	0
20. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	15	27	2	1
21. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	1	12	16	16
22. É possível dizer que o Programa poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.	21	12	7	5
23. Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.	20	18	7	0
24. Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.	7	28	8	2
25. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.	0	11	19	15
26. Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	0	10	20	15
27. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.	0	16	17	12
28. Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.	6	15	11	13
29. As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.	11	22	7	5
30. É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.	8	24	11	2
31. Considero que o currículo do Programa de	21	21	2	1

Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.				
32. Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.	2	15	15	13
33. Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.	0	22	9	14
34. Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.	1	28	10	6

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Tabela 4: Manifestações dos gestores (diretores, professores coordenadores e Coordenador Técnico do Programa) sobre as questões do questionário

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.	0	3	2	4
2. As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.	3	2	4	0
3. Penso que a maior parte das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.	0	2	2	5
4. Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.	4	4	0	1
5. Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.	1	4	2	2
6. O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.	2	2	3	2
7. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.	4	3	2	0
8. Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.	2	5	2	0
9. É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto.	0	3	5	1
10. Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.	4	3	2	0
11. É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.	0	3	3	3
12. Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.	2	4	3	0
13. É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.	2	3	4	0
14. O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.	0	2	2	5
15. O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.	1	6	2	0
16. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas	3	4	2	0

respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.				
17. Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.	3	3	3	0
18. O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.	1	2	4	2
19. Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	2	5	2	0
20. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	4	2	3	0
21. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	0	6	1	2
22. É possível dizer que o Programa poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.	5	3	0	1
23. Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.	0	5	3	1
24. Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.	3	2	4	0
25. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.	0	3	3	3
26. Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	1	4	1	3
27. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.	1	5	0	3
28. Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.	2	4	2	1
29. As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.	1	6	2	0
30. É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.	5	3	1	0

31. Considero que o currículo do Programa de Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.	5	3	1	0
32. Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.	2	1	4	2
33. Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.	0	6	0	3
34. Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.	2	2	4	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

4.2 Apresentando as Tabelas com Dados Agregados

Para a análise das respostas foram agrupadas, em tabelas novas, apresentadas abaixo, por segmentos de alunos e ex-alunos, professores e gestores, as questões que abordam manifestações positivas, ou seja, aquelas que, baseadas nos conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa, dimensionam o aluno como indivíduo complexo, plural, integral e caracterizam o processo educacional como emancipador na formação deste sujeito, estimulando sua criticidade, desenvolvendo sua consciência social, educando-o culturalmente através de uma metodologia dinâmica e ativa. As questões que abordaram estes aspectos foram as seguintes:

- Nos questionários de alunos e ex-alunos: questões número 5, 6, 7, 10, 12, 14, 15 e 16.
- Nos questionários de professores e gestores: questões número 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33 e 34.

Em seguida estão agrupadas outras tabelas com as questões que abordam manifestações negativas, caracterizadas por abordarem aspectos relativos aos alunos e ao processo educacional que vão em sentido oposto aos conceitos teóricos que embasam este estudo, além de enfatizarem fragilidades educacionais como as apontadas pelo mapeamento das pesquisas que abordam a temática da educação integral e pela legislação que norteia e estabelece os princípios da ampliação do tempo escolar do aluno. São elas:

- Nos questionários de alunos e ex-alunos: questões número 1, 2, 3, 8 e 13.
- Nos questionários de professores e gestores: questões número 1, 2, 3, 5, 14, 23, 28 e 30.

Por fim, foram agrupadas as questões que contêm sugestões de inovações curriculares/metodológicas voltadas a pontos específicos da organização, estrutura e metodologia do Programa, no sentido de torná-lo mais atrativo aos alunos:

- Nos questionários de alunos e ex-alunos: questões número 4, 9 e 11.
- Nos questionários de professores e gestores: questões número 11, 22 e 31.

Cabe ressaltar que muitas das questões que abordam manifestações positivas e negativas, de acordo com as respostas obtidas pelos alunos, professores e gestores, também fornecem indícios de medidas sugestivas que podem ser implantadas pelo Programa. Durante a análise dos dados obtidos, foram realizadas algumas análises nesse sentido.

Iniciarei a análise partindo das manifestações positivas do segmento de alunos e ex-alunos.

4.2.1 Dados Agregados de Alunos

Tabela 5: Manifestações positivas do segmento de alunos e ex-alunos

Manifestações	Alunos				Ex-alunos			
	Conc	conc+	Disc±	Dis	Conc	conc±	Disc±	Dis
5. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.	17	22	19	2	5	2	0	1
6. Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.	16	15	15	14	0	2	3	3
7. Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajuda-los em suas escolhas futuras.	29	28	0	3	2	2	3	1
10. As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.	22	17	11	10	0	5	1	2
12. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.	20	22	13	5	1	2	4	1
14. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.	22	20	15	3	3	1	2	2
15. Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.	22	28	10	0	1	5	0	2
16. Posso afirmar que a formação que estou recebendo no Programa de Educação Integral está contribuindo para que me torne um cidadão mais crítico e criativo, preparado para atuar socialmente.	35	20	4	1	3	1	4	0
Totais	183	172	87	38	15	20	17	12

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Analisando as questões de manifestações positivas desse segmento, verifica-se que as questões de número 5, 6 e 10 abordam aspectos que compõem a metodologia de ensino adotada pelos professores e direcionamentos curriculares que voltam o Programa ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e lúdicas, como atividades esportivas e culturais. Os números demonstram que a maioria dos alunos (39) e praticamente todos os ex-alunos (7) concordam que as atividades propostas pelos professores no Programa são sempre dinâmicas e divertidas, proporcionando-lhes prazer em sua realização. Vinte e um alunos e apenas 1 ex-aluno discordam desta afirmação. A questão 10, que se refere à suficiência das atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa, complementando essa metodologia dinâmica, segue o mesmo padrão de concordância por alunos (39) e ex-alunos (5), em detrimento de 21 alunos e 3 ex-alunos que discordam dessa afirmação. Já a questão de número 6, que se refere à suficiência das atividades esportivas e de recreação não mantém a mesma tendência de concordância/discordância apresentada pelas outras duas questões: 31 alunos concordam que são suficientes, porém um número bem aproximado (29) discorda dessa afirmação. Em relação aos ex-alunos, o número de alunos discordantes é maior: 6 discordam e apenas 2 concordam sobre a suficiência das atividades esportivas e de recreação.

Em relação à questão 12, é interessante perceber que os alunos frequentes, em sua maioria (42), concordam que são ouvidos e atendidos na organização das atividades do Programa, de modo que apenas 18 discordam dessa afirmação. Porém, ao observar as respostas dos ex-alunos, essa tendência inverte-se, de modo que apenas 3 concordam com tal afirmação, enquanto a maioria (5) discorda.

Na questão 14, ao abordar o aspecto da socialização, tão importante na vida escolar dos alunos, verifica-se que entre eles um número bem maior (42) aponta que frequenta o Programa principalmente para encontrar os amigos; apenas 18 alunos discordam. Entre os ex-alunos esse número fica balanceado entre as duas tendências: 4 concordam e 4 discordam. Em relação à esse aspecto da socialização, as autoras Gallian e Sampaio (2013) apontam que, pesquisas com jovens que buscam compreender que espaço a escola passa a ocupar na vida dos alunos na adolescência, indicam que nessa fase estar na escola configura-se em uma possibilidade de encontrar amigos, conversar e trocar experiências que ocasionam aprendizagens incidentais, as quais compõem o currículo oculto da escola e, que, por isso, não podem ser desprezadas ou instituídas a um segundo plano. Os jovens querem e precisam conversar, conviver, conhecer seus professores, a fim de orientar-se na vida, e isso tudo vale muito para que a escola lhes faça sentido e tenha real importância.

Neste segmento das questões de que abordam manifestações positivas, a questão de número 15 cria um fechamento, uma espécie de conclusão entre as cinco questões apresentadas acima, pois investiga, de forma direta, se os alunos e ex-alunos “gostam” das atividades do Programa. As respostas demonstram que sim, os alunos gostam das atividades do Programa, pois 50 alunos concordam com essa afirmação em detrimento de apenas 10 que discordam. O mesmo ocorre com as respostas dos ex-alunos, nas quais 6 concordam e apenas 2 discordam. Esses números podem correlacionar-se à questão 14 tratada no parágrafo acima, ou seja, os alunos gostam do Programa, de modo geral, porque ele se constitui, para a maioria dos alunos, em um espaço mais aberto de socialização, devido a estrutura menos formal que possui, se o compararmos ao ensino regular. É importantíssimo que a escola crie condições para que o convívio entre educadores e alunos possa acontecer em tempos mais livres, conversas mais soltas, e estes momentos são propiciados pelo Programa. Porém, cabe a escola aproveitar alguns desses momentos para identificar os anseios dos jovens e auxiliar na busca por respostas a estes anseios e dúvidas, orientando estes alunos.

Ainda no segmento das questões que abordam manifestações positivas, duas delas abordam as perspectivas futuras que o Programa proporciona aos alunos. A questão de número 7 afirma que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida através de atividades que vão ajudá-los em suas escolhas futuras. Em relação a esta, praticamente todos os alunos frequentes tenderam a concordar (57), sendo que somente 3 discordaram. Em relação aos ex-alunos, as respostas entre as tendências de concordância e discordância equilibraram-se: 4 concordaram e 4 discordaram. Já a questão de número 16, a qual afirma que a formação recebida pelo Programa está contribuindo para que os alunos se tornem críticos e criativos, preparados para atuar na sociedade, seguiu a mesma tendência de concordância entre os alunos (55), em detrimento de apenas 5 discordantes. Entre os ex-alunos, assim como a questão 7, seguiu-se a mesma tendência de equilíbrio, sendo que 4 concordaram e 4 discordaram.

A comparação entre as respostas obtidas por alunos frequentes e ex-alunos, neste segmento dos aspectos de caráter positivo, demonstra que os ex-alunos são mais resistentes e criteriosos em suas análises sobre os aspectos positivos do Programa, visto que os alunos frequentes, na maioria das questões apresentadas, estabelecem mais concordância que os ex-alunos, os quais, na maioria das vezes, discordam de muitos destes aspectos do Programa ou mantêm um equilíbrio entre concordância e discordância.

Partindo para a análise das questões que abordam aspectos negativos, apresento a tabela 6:

Tabela 6: Manifestações negativas do segmento de alunos e ex-alunos

Manifestações	Alunos				Ex-alunos			
	Conc	conc+	Disc	Dis	Conc	conc+	Disc	Dis
1. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.	20	31	5	4	3	4	1	0
2. As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.	3	14	19	24	2	2	3	1
3. A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.	6	14	16	24	1	5	1	1
8. O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.	13	18	9	20	1	2	2	3
13. Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.	22	13	7	18	3	2	1	2
Totais	64	90	56	90	10	15	8	7

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

A análise da Tabela 6 se inicia por duas afirmações deste segmento que abordam os aspectos assistencialistas do Programa. A questão de número 1 afirma que os alunos buscam no Programa principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais. Entre os alunos frequentes a maioria aponta tendência de concordância com esta afirmação (51), enquanto apenas 9 alunos apresentam discordância. Em relação aos ex-alunos, quase a unanimidade (7) concorda com a afirmação, e 1 discorda. A questão de número 13 complementa a anterior quando afirma que muitos alunos frequentam o Programa porque são obrigados pelos familiares. A disparidade entre concordância e discordância é menor nesta questão, porém prevalece o número de alunos que concordam com a afirmação (35) enquanto 25 discordam. O mesmo acontece com ex-alunos: 5 concordam e 3 discordam.

As questões 2 e 3 comparam a dinâmica e estrutura do Programa com a escola de ensino regular frequentada pelos alunos. A de número 2 afirma que as “atividades” do Programa são bem parecidas com as oferecidas na escola regular. Os alunos frequentes discordam de tal afirmação em sua maioria (43), enquanto 17 concordam que existe semelhança entre as atividades. Em relação aos ex-alunos as tendências equilibram-se, sendo que 4 concordam e 4 discordam de tal afirmação. Já a questão de número 3 afirma que a “organização dos horários e rotinas” do Programa é parecida com o da escola regular. A mesma tendência de respostas é verificada entre os alunos, sendo que 40 discordam e 20 concordam. Em relação aos ex-alunos deixa de haver equilíbrio em relação à análise da

organização de horário e rotinas: apenas 2 alunos discordam dessa afirmação, enquanto 6 concordam que essa organização é bem parecida com a do ensino regular.

A questão 8 afirma que o Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho, aspecto considerado de caráter negativo neste estudo, de acordo com todos os dados apontados pelas pesquisas já realizadas na educação integral, além do disposto na legislação que envolve esta modalidade de educação e, por fim, de acordo com os estudos teóricos que fundamentam este trabalho. A maioria dos alunos apresenta tendência de concordância em relação a esta afirmação (31), mas este número fica muito próximo dos alunos que apresentam tendência de discordância (29). Entre os ex-alunos a maioria (5) discorda e 3 concordam.

No segmento das questões que abordam aspectos negativos, novamente se percebe a diferença nas tendências de respostas de alunos e ex-alunos, de modo que os ex-alunos se mantêm mais resistentes ao Programa que os alunos frequentes quando respondem as questões desse segmento, exceto nas questões que analisam os aspectos assistenciais do Programa, nas quais as respostas seguiram as mesmas tendências. Dessa forma, percebemos que os ex-alunos estabelecem concordância, em maior número, aos aspectos negativos do Programa.

Finalizando a verificação das respostas obtidas por alunos e ex-alunos, partimos para das questões que abordam aspectos sugestivos apresentadas na tabela 7:

Tabela 7: Manifestações sugestivas do segmento de alunos e ex-alunos

Manifestações	Alunos				Ex-alunos			
	Conc	conc±	Disc±	Dis	Conc	conc±	Disc±	Dis
4. Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.	48	6	5	1	6	0	2	0
9. É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.	49	7	1	3	3	2	0	3
11. Considero que o Programa de Educação Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.	34	17	5	4	2	3	2	1
Totais	131	30	11	8	11	5	4	4

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

A questão de número 4 propõe que seria mais interessante ao Programa estabelecer uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola regular. Esse aspecto já foi abordado anteriormente na questão de número 3, que aborda manifestação

negativa, a qual buscava saber se os alunos e ex-alunos consideravam essa organização semelhante. Nos dados já apresentados anteriormente sobre a questão 3, a maioria dos alunos discorda dessa semelhança, porém, contrariamente, na questão 4 que sugere que essa organização do Programa seja diferente do ensino regular, a grande maioria (54) concorda, enquanto apenas 6 discordam. Isso pode significar que os alunos entenderam que esta sugestão é positiva e como já funciona dessa forma deve ser mantida, ou também pode significar uma contrariedade nas respostas obtidas. Considero que possa ter havido um problema de interpretação do texto entre os alunos ao responder essa questão. Em relação aos ex-alunos, os dados entre as questões 3 e 4 se complementam, pois na questão 3 a maioria concorda que a organização dos horários e rotinas do Programa era parecida com o da escola regular, e, portanto, em relação à questão 4 o mesmo número de alunos (6) concorda com a sugestão, enquanto 2 discordam. Considerando que as diferentes disciplinas regulares devem ser trabalhadas a partir de lógicas metodológicas diferenciadas e que a maioria dos alunos e ex-alunos consideram prazerosas as atividades propostas pelos professores do Programa, percebe-se que realmente, nesse quesito, o Programa diferencia-se das rotinas estabelecidas pelo ensino regular.

A sugestão apresentada na questão de número 9 que propõe ao aluno poder optar por participar de um agrupamento de oficinas às quais tem preferência, não sendo obrigado a participar de todas as oficinas propostas pelo Programa, foi muito bem recebida pelos alunos e ex-alunos, de modo que 56 alunos e 5 ex-alunos concordaram, em comparação com apenas 4 alunos e 3 ex-alunos que discordaram.

A questão de número 11 que fecha o segmento das questões sugestivas, e que, de forma direta, afirma que o Programa deve ser modificado, também obteve um número relevante de concordância entre alunos (51) e ex-alunos (5), enquanto 9 alunos e 3 ex-alunos discordaram.

Analisando os números das respostas apresentadas por alunos e ex-alunos no segmento das questões sugestivas, percebemos que foram bem aceitas pelo grupo de discentes. Neste sentido, cabe aos gestores do Programa refletir muito sobre as opções todas feitas e estas propostas junto aos professores no sentido de analisar sua viabilidade de alterar tanto o que foi criticado quanto o que foi aceito e sugerido.

Diante das respostas gerais obtidas no agrupamento de alunos e ex-alunos, verificou-se a necessidade de visualizar as respostas desses dois agrupamentos por escola, a fim de verificar as manifestações destes alunos de acordo com as diferentes realidades escolares e desdobramentos curriculares. As tabelas 8 e 9, apresentadas nas próximas páginas,

apresentarão esse panorama de respostas separadas por escolas, a partir do agrupamento de alunos e ex-alunos.

Nas questões de caráter positivo percebemos, através das respostas, que nas escolas CE Piaquara, CE Fundecitrus e EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” a maioria dos alunos estabelece concordância com os aspectos positivos abordados pelo Programa. Esse número inverte-se apenas na EMEF “Henrique Scabello”, na qual a maioria concentra suas respostas na discordância dos aspectos positivos, apesar dos números de concordância e discordância terem ficado muito aproximados. Já em relação aos ex-alunos, é no CE Piaquara que a discordância se destaca, e no CE Fundecitrus há um equilíbrio entre as tendências de concordância e discordância.

Quando observamos os números que aparecem nas questões que ressaltam os aspectos negativos do Programa, é interessante perceber que no CE Piaquara a maioria dos alunos discorda destes aspectos, de modo que os dados se complementam, pois a maioria dos alunos concordou com os aspectos positivos que o Programa apresenta. Em relação aos ex-alunos, que em sua maioria havia apresentado discordância nos aspectos positivos, os dados também conversam nos aspectos negativos, pois a maioria apresenta concordância. Ou seja, para os alunos desta unidade, prevalecem as ações positivas promovidas pelo Programa. Já os ex-alunos reforçam os aspectos negativos, principalmente quando discordam dos aspectos positivos, que provavelmente motivou-os a deixar o Programa.

No CE Fundecitrus, a concordância aos aspectos negativos do Programa aparece na maioria das respostas dos alunos, assim como nos aspectos positivos. As respostas dos ex-alunos também equilibram-se igualmente entre a concordância e a discordância nos dois aspectos. Isso demonstra que valorizam as ações positivas estabelecidas pelo Programa, destacando a questão 7 na qual a totalidade dos alunos desta unidade concorda que o Programa permite aos alunos construir um projeto de vida. Porém, ao mesmo tempo, percebem os aspectos negativos que envolvem o Programa, com destaque para os números apresentados nas questões 1 e 13 que abordam aspectos assistencialistas do Programa, aos quais na questão 1 a totalidade e na 13 a maioria dos alunos estabelecem concordância.

O mesmo fenômeno acontece nos dados apresentados pela EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”, na qual a maioria dos alunos e ex-alunos estabelece concordância com os aspectos positivos e negativos do Programa.

Tabela 8: Manifestações de alunos por escola

M.	Nº	Questões	CE Piaquara				CE Fundecitrus				EMEF “CAIC Eng. Ricardo C. C. Monteiro”				EMEF “Prof. Henrique Scabello”			
			Alunos				Alunos				Alunos				Alunos			
			Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.
P o s i t i v a s	5	Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.	4	9	8	0	4	7	7	2	9	4	3	0	0	2	1	0
	6	Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.	6	6	3	6	3	5	8	4	7	3	3	3	0	1	1	1
	7	Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajuda-los em suas escolhas futuras.	9	11	0	1	10	10	0	0	10	6	0	0	0	1	0	2
	10	As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.	8	5	3	5	6	5	5	4	7	7	2	0	1	0	1	1
	12	É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.	5	10	3	3	5	6	7	2	9	5	2	0	1	1	1	0
	14	Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.	5	10	5	1	7	6	6	1	10	4	2	0	0	0	2	1
	15	Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.	7	13	1	0	5	7	8	0	9	6	1	0	1	2	0	0
Total			44	64	23	16	40	46	41	13	61	35	13	3	3	7	6	5
			108		39		86		54		96		16		10		11	
N e g a t i v a s	1	Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.	3	14	3	1	12	8	0	0	5	8	2	1	0	1	0	2
	2	As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.	1	1	8	11	0	6	6	8	2	5	5	4	0	2	0	1
	3	A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.	2	4	7	8	2	7	2	9	2	3	6	5	0	0	1	2
	8	O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.	2	13	5	1	7	1	1	11	4	4	1	7	0	0	2	1
	13	Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.	6	4	4	7	9	4	2	5	6	5	0	5	1	0	1	1
Total			14	36	27	28	30	26	11	33	19	25	14	22	1	3	4	7
			50		55		56		44		44		36		4		11	
S u g e s t i v a s	4	Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.	15	3	2	1	17	2	1	0	13	1	2	0	3	0	0	0
	9	É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.	18	1	1	1	17	3	0	0	11	3	0	2	3	0	0	0
	11	Considero que o Programa de Educação Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.	6	11	4	0	17	2	1	0	9	3	0	4	2	1	0	0
Total			39	15	7	2	51	7	2	0	33	7	2	6	8	1	0	0
			54		9		58		2		40		8		9		0	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Tabela 9: Manifestações de Ex-alunos por escola

M.	Nº	Questões	CE Piaquara				CE Fundecitrus				EMEF “CAIC Eng. Ricardo C. C. Monteiro”				EMEF “Prof. Henrique Scabello”				
			Ex-alunos				Ex-alunos				Ex-alunos				Ex-alunos				
			Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	
P o s i t i v a s	5	Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.	1	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	
	6	Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2	
	7	Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajuda-los em suas escolhas futuras.	0	0	2	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	
	10	As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.	0	1	1	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	
	12	É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	0	0	2	0	0	
	14	Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	
	15	Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.	0	2	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	
Total			1	5	7	1	3	4	3	4	5	4	3	2	3	6	0	5	
			6	8				7	7	9				5	9				5
N e g a t i v a s	1	Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	
	2	As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	
	3	A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.	0	1	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	
	8	O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	2	
	13	Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	
Total			0	6	2	2	3	2	4	1	3	4	1	2	4	3	1	2	
			6	4				5	5	7				3	7				3
S u g e s t i v a s	4	Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	
	9	É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	2	0	0	0	
	11	Considero que o Programa de Educação Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.	0	0	2	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	
Total			2	1	2	1	3	2	0	1	2	0	2	2	4	2	0	0	
			3	3				5	1	2				4	6				0

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Já nos dados apresentados pelos alunos da EMEF “Henrique Scabello”, percebemos que a maioria discorda dos aspectos positivos do Programa, apesar dos números de discordância e concordância estarem muito próximos, e nas questões de caráter negativo, a maioria também discorda. Cabe destacar alguns números que aparecem em algumas respostas dos alunos. Na questão 14 é interessante perceber que esta foi a única escola na qual os alunos, em sua totalidade, discordam que vêm à escola principalmente para encontrar os amigos. Isso acontece porque os alunos já possuem um convívio muito intenso no bairro em que residem devido a sua localização. Desse modo, já se socializam com muita frequência, e não enxergam a escola a partir dessa perspectiva, diferentemente dos alunos das demais escolas que quase não se encontram em outros lugares que não seja a escola.

Também é muito interessante analisar as respostas dos alunos da EMEF “Henrique Scabello” nas questões que abordam aspectos assistencialistas do Programa. Apesar da clientela da escola ser extremamente carente, a maioria dos alunos não denotam ao Programa um caráter assistencialista, como podemos perceber pelas respostas da questão 1. E a totalidade dos alunos e ex-alunos não relacionam o Programa com o acesso ao mercado de trabalho. Isso pode ser explicado pela falta de perspectiva futura que essa população mantém, de modo que, muitos adolescentes do bairro, buscam no tráfico uma alternativa de remuneração.

Analisando as respostas das questões sugestivas por escola, assim como nos dados gerais apresentados pelas tabelas 1 e 2, percebemos que são muito bem aceitas por alunos e ex-alunos, que estabelecem concordância em sua maioria com as propostas. Entre os ex-alunos, através das respostas obtidas neste agrupamento, percebemos novamente uma tendência mais resistente e criteriosa em suas análises, de modo que no CE Piaquara, as respostas de concordância e discordância se equilibram na análise total das respostas, e na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”, a maioria dos ex-alunos discordam das questões sugestivas.

Se observarmos o total das respostas dos ex-alunos em cada agrupamento de questões, percebemos que nas questões positivas e negativas do Programa a maioria das respostas estabelece concordância. Ou seja, os ex-alunos reconhecem que o Programa possui ações positivas e negativas, mas talvez as sugestões propostas não tenham alcançado seus interesses e intenções para o Programa.

As tabelas 8 e 9 nos demonstram diferenças numéricas, por escola, em relação às diferentes questões apresentadas. Como cada escola possui uma realidade diferente porque é composta por clientelas diferentes, alguns aspectos são enaltecidos ou desfavorecidos por determinada clientela em detrimento de outros. Essa relação torna-se clara quando

observamos as respostas das questões que abordam a suficiência das atividades esportivas e recreativas, artísticas e culturais. Em relação às atividades esportivas e recreativas, a maioria dos alunos do CE Piaquara e da EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” concorda que são suficientes, porém a maioria dos alunos do CE Fundecitrus e da EMEF “Henrique Scabello” discorda. Isso pode estar relacionado não somente às atividades oferecidas pela escola, mas também às atividades que cada clientela de alunos tem acesso em seu dia-a-dia. Por exemplo, para um aluno que frequenta atividades esportivas fora do ambiente escolar, talvez seja suficiente as atividades dessa natureza que a escola oferece e que servem como complemento à sua prática diária, diferentemente de um aluno que só tem acesso a essa prática dentro da escola. O mesmo acontece em relação às atividades culturais e artísticas. Das quatro escolas analisadas, somente os alunos da EMEF “Henrique Scabello” discordam, em sua maioria, que essas atividades são suficientes à sua necessidade. Provavelmente isso acontece porque essa clientela só tenha acesso aos bens culturais através da escola, e as demais clientelas conseguem esse acesso através de outras instituições, inclusive pela família.

Cabe ressaltar que alguns aspectos aparecem numericamente, de forma muito parecida, nas diferentes escolas analisadas, pois são regidas por um Programa único, que possui diretrizes específicas e abrangem uma geração de alunos que possui as mesmas características e necessidades inerentes ao mundo em que vivem. Isso se demonstra, de forma muito nítida, quando observamos as respostas das questões sugestivas apresentadas, que foram pensadas de forma a atender as necessidades dessa geração de alunos de acordo com todas as propostas dos autores que fundamentam este estudo.

Desse modo, o campo deixado ao final do questionário para que os alunos e ex-alunos deixassem sugestões e apontassem aspectos que consideram positivos e negativos em relação ao Programa, trouxe alguns dados que enriquecem a análise e fornecem pistas mais nítidas das necessidades destes alunos. Como a maioria dos apontamentos foram muito parecidos, resolvi apresentá-los de acordo com a quantidade de vezes em que foram citados.

No CE Piaquara, em relação aos aspectos positivos, 3 alunos destacaram as aulas de Tecnologia da Informação e Comunicação; 5 alunos as aulas de Jogos; 5 alunos as atividades de Recreação; 4 alunos a oficina de Música; 3 alunos as atividades ministradas na quadra e no campo que a escola possui; 3 alunos referiram-se positivamente aos estudos proporcionados pelo Programa; 3 alunos destacaram os passeios; 1 aluno classificou os filmes oferecidos como positivos e 1 aluno referiu-se aos professores do Programa positivamente. A unidade possui um pomar, e o acesso aos pés de frutas foi classificado por 4 alunos como positivo.

Em relação aos aspectos negativos, houve 4 alunos que referiram-se aos lanches servidos, porém outros 5 alunos apontaram o lanche oferecido pelo Programa positivamente. Entre os 2 ex-alunos da unidade que responderam ao questionário, apenas um deles manifestou-se nesse campo avaliando como aspecto positivo as propostas das atividades e como negativo o fato dos alunos não serem ouvidos na elaboração dessas propostas, e o fato do Programa não se voltar mais especificamente ao seu público adolescente. Desse modo, sugeriu que os alunos possam ajudar na escolha das atividades e que estas atendam mais o público jovem, sendo adequadas à maturidade do aluno.

No campo das sugestões, 1 aluno do CE Piaquara sugeriu que o Programa ofereça aula de violão, 1 aluno sugeriu mais aulas de Tecnologia da Informação e Comunicação, 3 alunos sugeriram mais esportes e atividades recreativas e 1 aluno mais tempo de aula nas oficinas.

Destacarei algumas sugestões e considerações dos ex-alunos da unidade as quais achei bem interessantes:

“Gosto das atividades do programa, mas gostaria de poder ajudar na escolha delas.”(Ex-aluno 1)

“Poderia ter mais atividades educativas para melhor formação dos jovens e também mais atividades lúdicas, liberando atividades para todas as idades, cada uma com sua maturidade para melhor aplicação dos alunos.”(Ex-aluno 1)

“Não acho que tenha atividades voltadas para a formação dos adolescentes (algo específico).” (Ex-aluno 2)

“O aluno deve realizar a atividade proposta de acordo com a sua necessidade, e não conforme seu interesse.”(Ex-aluno 2)

Os alunos do CE Fundecitrus também realizaram muitos apontamentos. Em relação aos aspectos positivos, 4 alunos destacaram a oficina de Jogos e de Tecnologia da Informação e Comunicação; 2 alunos e 1 ex-aluno destacaram a de Música; 2 de Artes Cênicas; 1 de Artes Visuais; 1 aluno e 1 ex-aluno destacou a de Educação Ambiental; 1 aluno as atividades de Recreação; 1 destacou os passeios promovidos; 2 as apresentações culturais oferecidas; 1 aluno citou o cultivo da horta que a escola possui; 1 aluno citou os materiais oferecidos pelas oficinas; 2 alunos referiram-se às atividades propostas pelo Programa; 1 aluno e 1 ex-aluno avaliou o encontro com amigos um dos aspectos positivos; 7 alunos destacaram a merenda oferecida como positiva e 1 aluno destacou a limpeza da escola. Nesta unidade, os alunos referiram-se também às relações interpessoais, sendo que 1 aluno destacou como positivo os cuidados dos professores e funcionários para com os alunos; 1 aluno citou as orientações recebidas e 1 aluno referiu-se ao respeito entre as pessoas.

Nos aspectos negativos, 1 aluno apontou o agrupamento de turmas quando faltam professores, justificando que os alunos se prejudicam, pois perdem atividades que seriam específicas da turma naquele dia; 1 apontou como negativo o fato dos alunos sofrerem castigos coletivos em detrimento do mau comportamento de um aluno ou grupo específico; 4 alunos destacaram a falta de paciência dos professores; 2 alunos citaram os passeios pouco diversificados; 2 alunos destacaram como negativo o fato de haver pouca atividade recreativa e esportes oferecidos; 5 alunos apontaram como ruim a estrutura da quadra da escola; 1 aluno classificou como negativo assistir TV; 4 alunos apontaram o lanche oferecido como ruim; 2 referiram-se ao transporte escolar como pequeno, pois nessa unidade a maioria dos alunos faz uso desse transporte. Em relação ao espaço escolar, 2 alunos apontaram a sujeira nos aspectos negativos. Um dos ex-alunos classificou como negativo o fato de ter de passar muito tempo na escola e a falta de atividades com movimentação.

Quantos às sugestões, os alunos do CE Fundecitrus apresentaram várias. Muitas delas complementam aspectos já apontados por eles como positivos e negativos no Programa. Seis alunos e 1 ex-aluno sugeriram que o Programa promova mais passeios, jogos, campeonatos, concursos, ou seja, atividades diferenciadas; 1 aluno sugeriu aula de natação; 3 alunos e 1 ex-aluno sugeriu aula de dança; 2 alunos sugeriram que a quadra seja coberta; 2 alunos propuseram que a unidade adquira materiais e mobiliários novos. Apareceram sugestões em relação ao momento do recreio, de modo que 2 alunos apontaram que o tempo poderia ser um pouco maior e 1 aluno sugeriu que neste momento os alunos mais velhos fossem separados dos mais novos, a fim de diminuir o número de alunos em um mesmo horário; 9 alunos sugeriram que o lanche oferecido seja mais diversificado. Um aluno sugeriu que tenham um acesso maior às árvores e frutos do pomar da escola; 2 alunos referiram-se à possibilidade de um transporte escolar maior, a fim de que os alunos possam estar mais seguros e confortáveis. A unidade possui Grêmio Escolar, porém um aluno sugeriu a “criação” dessa instância democrática e 1 aluno sugeriu que os alunos tenham mais voz ativa. Isso demonstra que o funcionamento do Grêmio nesta unidade não ocorre efetivamente.

Seguem as transcrições de alguns apontamentos feitos por alunos e ex-alunos da escola:

“Na educação integral eu gostava das aulas de Música e Educação Ambiental. Não sentia mais prazer nas outras. Quando não tinha minhas aulas preferidas só ficava para conversar com meus amigos.” (Ex-aluno 1)

“Não gostava mais de ir porque comecei a enjoar das aulas porque não tinha nenhuma aula de movimentação, eram todas sentadas. Então eu pensava que se fosse para fazer isso preferia ficar em casa.” (Ex-aluno 1)

“Eu acho que poderia voltar a ter o Grêmio Escolar para a escola ficar mais descontraída e que nós, alunos, possamos mudar a escola e falar, e pedir a sugestão de outros alunos.”(Aluno 1)

“Não gostava também porque tinha que ir da escola de educação integral para a outra direto. Não poder passar em casa fica enjoativo.” (Ex-aluno 2)

Os alunos da Educação Integral da EMEF “Ricardo C.C. Monteiro” fizeram poucos apontamentos. Nenhum aluno elencou os aspectos positivos e negativos em relação ao Programa. Somente 1 dos ex-alunos apontou os professores como aspectos positivos e a sujeira da escola como aspecto negativo. Em relação às sugestões, 1 aluno apontou a necessidade de haver mais jogos, 1 aluno destacou a necessidade de mais brincadeiras e 1 aluno sugeriu que sejam oferecidos lanches mais diferenciados. Um dos ex-alunos apontou a necessidade de haver mais passeios pedagógicos.

A Educação Integral da EMEF “Henrique Scabello” foi a que contou com a menor participação de alunos na pesquisa pelo fato de haver poucos alunos na faixa etária pesquisada. Porém alguns deles realizaram apontamentos positivos e negativos em relação ao Programa. Como pontos positivos, 1 aluno citou o Projeto Afroson, desenvolvido na escola há mais de dez anos, no qual os alunos produzem músicas e ritmos através de instrumentos de percussão; 1 aluno citou os esportes que a escola desenvolve em parceria com professores da Secretaria de Esportes e de Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam na escola; 1 aluno destacou as apresentações culturais da escola; 2 alunos citaram os filmes aos quais têm acesso no Programa; 1 aluno citou os passeios promovidos; 1 aluno citou as leituras realizadas; 2 alunos citaram os professores; 1 aluno citou o momento de descanso oferecido entre as aulas do ensino regular e as aulas do Programa de Educação Integral e 1 aluno citou a comida oferecida. Os pontos negativos foram pouco citados. Apenas 3 alunos destacaram a merenda oferecida, entre os lanches e as refeições servidas.

No campo das sugestões, 1 aluno apontou a necessidade de que mais esportes sejam oferecidos e 1 ex-aluno destacou a necessidade de mais atividades voltadas ao público adolescente.

Destacarei algumas das sugestões apontadas pelos alunos:

“Eu gostaria que tivesse mais atividades esportivas para as meninas, pois só tem para os meninos.”(Aluno 1)

“Gostaria que tivesse mais tempo para descanso.” (Aluno 2)

“Gostaria de ficar mais tempo na educação integral.” (Aluno 3)

De modo geral, analisando os aspectos positivos e negativos, e as sugestões elencadas por alguns dos alunos que se propuseram a escrever, percebemos que buscam no Programa atividades dinâmicas e lúdicas, diferenciadas daquelas oferecidas pela escola regular. É interessante que mesmo quando a maioria dos alunos, no questionário, aponta que as atividades culturais e esportivas oferecidas pelo Programa são suficientes, e que as atividades oferecidas pelos professores são dinâmicas e divertidas, quando têm a oportunidade de se manifestar de forma livre, as solicitações que mais aparecem e as atividades mais destacadas, nas diferentes unidades escolares, são aquelas voltadas ao esporte, à cultura, à arte, à recreação, aos jogos e brincadeiras. Os passeios pedagógicos que proporcionam aos alunos adquirir conhecimento em espaços externos à escola também são muito citados, ressaltando a importância que esta dinâmica possui no processo de aprendizagem destes adolescentes. Cabe destacar também a preferência dos alunos por determinadas oficinas oferecidas, as quais as mais citadas são Tecnologia da Informação e Comunicação, Jogos, Música e as que estão relacionadas às artes, como Artes Cênicas e Artes Visuais. Estas são as oficinas que possuem propostas que se diferenciam das aulas oferecidas no ensino regular, através dos materiais utilizados e da própria metodologia que exigem para que possam ser desenvolvidas. Desse modo, mesmo que de forma inconsciente, através de suas manifestações, os alunos ressaltam que a prática pedagógica diferenciada daquela que acontece nos moldes do ensino regular, é mais atrativa a eles, lhes desperta mais interesse.

Os alunos reivindicam muito que sejam ouvidos e possam participar mais ativamente das propostas de atividades, a fim de que estas sejam voltadas a seus interesses e necessidades.

Estes apontamentos demonstram que os jovens buscam uma proposta escolar com atividades práticas e interativas, nas quais atuem não somente como receptores, mas também como agentes do conhecimento. Muitas destas reivindicações dos alunos do Programa de Educação Integral de Araraquara, são as mesmas que aparecem nas recentes pesquisas já citadas no mapeamento bibliográfico, como a “Nossa Escola em (Re)Construção” (SÃO PAULO, 2016a) e o Manifesto “A voz do Jovem” (SÃO PAULO, 2016b) reforçando e justificando tudo que já foi explanado neste estudo a respeito das necessidades desta nova geração de alunos. Segundo Gallian e Sampaio

[...] à escola cabe inserir-se na vida das crianças, inaugurando novos tempos, novo espaço, novas relações sociais. Seu trabalho é acolher, socializar em novos parâmetros, dialogar com os saberes dos costumes e das tradições, instalando desafios cognitivos para que os alunos cresçam, rompam limites, avancem no processo de pensar e de conhecer.” (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 172)

Para que essas demandas geradas pelas necessidades dessa nova geração de alunos sejam alcançadas, é necessário que se implantem essas exigências metodológicas novas, assim como proposto pelas autoras.

Diante disso, cabe ao Programa de Educação Integral do município de Araraquara, focar-se em uma metodologia mais dinâmica que de fato tome o aluno como interlocutor nas propostas sugeridas, propondo atividades que se diferenciam do ensino regular através de um processo mais ativo, mas que também não se igualem às aprendizagens e costumes proporcionados pela família, ou seja, um conhecimento mais abrangente, no dizer de Young (2007), o “conhecimento poderoso”, de larga abrangência explicativa, ferramenta para a compreensão da prática social, mas que não se acessa exclusivamente na vida prática, porém só faz sentido se relacionado com a experiência, com o repertório de saberes do grupo dos alunos.

Esse processo de conhecimento só pode ser realizado por meio do envolvimento dos professores de diferentes especialidades, guiados por um processo de gestão claro e direcionado. Desse modo, passaremos agora à análise das respostas obtidas através do agrupamento de professores e gestores do Programa, que nos proporcionarão entender como as ações desse Programa estão se desdobrando do ponto de vista metodológico e como esses dois grupos compreendem e justificam esses desdobramentos a partir das respostas fornecidas pelos questionários.

4.2.2 Dados Agregados dos Gestores e Professores

Iniciando as análises das respostas desse grupo partindo das manifestações positivas do segmento de professores e gestores, representada na página seguinte pela tabela 10. Vinte e três questões foram classificadas no segmento de caráter positivo, no sentido de investigar como os professores e gestores avaliam o Programa de acordo com estes aspectos. Para facilitar a análise destas questões, foram agrupadas por temas que abordam assuntos de mesma natureza.

A questão de número 4, que se refere à organização dos horários e rotinas estabelecidas pelo Programa, foi avaliada positivamente, obtendo a concordância da maioria dos professores (29) e quase a unanimidade dos gestores (8), de modo que 16 professores e apenas 1 gestor discordaram.

As questões de número 6 e 33 se complementam, apesar de apresentarem resultados díspares. A questão 6 afirma que o currículo do Programa dialoga com a grade do ensino

regular, enquanto que a 33 afirma que o Programa está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica após a reformulação que sofreu em 2013, ou seja, reafirma esse diálogo que deve existir entre turno e contraturno. Na questão 6 a maior parte dos professores (26) concorda com tal afirmação, e 19 discordam. Os gestores equilibram-se em suas respostas, de modo que 4 concordam e 5 discordam. Na questão 33, que é complementar a essa, as respostas dos professores equilibram-se, porém o número de concordantes (22) passa a ser menor que o número de discordantes (23). Em relação aos gestores, a lógica inverte-se, pois 6 concordam e 3 discordam. Isso demonstra uma falta de linearidade nas respostas dos diferentes grupos, pois se as questões se complementam, a concordância e/ou discordância deveria ser mantida. Mas isso não aconteceu.

As questões 7 e 10 abordam aspectos relativos a metodologia de trabalho adotada pelos professores do Programa. A questão 7 afirma que as atividades priorizam os aspectos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. As respostas demonstram que a maioria dos professores (40) e gestores (7) concorda com tal afirmação, de modo que apenas 5 professores e 2 gestores discordaram. A questão 10 afirma que os professores propõem atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos. As respostas se complementam, pois o nível de concordância entre os professores se mantém de forma muito parecida (42) e o de gestores permanece idêntico (7).

As questões 8 e 12 são elaboradas de forma diferente, mas buscam investigar a mesma coisa, ou seja, se os esportes e as atividades recreativas oferecidas estão sendo suficientes às necessidades dos alunos, e se, portanto, são valorizadas pelo Programa. E novamente as respostas apresentadas são díspares entre as duas questões no caso dos professores, pois na questão 8, vinte e um concordam que essas atividades são suficientes, mas um número maior discorda (24). Entre os gestores a maioria (7) concorda e apenas 2 discordam. Porém na questão 12, as respostas dos professores invertem-se, de modo que 31 concordam que o Programa valoriza essas atividades e a minoria (14) discorda. Entre os gestores a concordância permanece (6), enquanto apenas 3 discordam. Nessa mesma linha, a questão de número 13 afirma que as atividades culturais e artísticas oferecidas são suficientes aos alunos. A maioria dos professores (26) concorda com tal afirmação, enquanto 19 discordam. As respostas dos gestores equilibram-se, de modo que 5 concordam e 4 discordam.

Tabela 10: Manifestações positivas do segmento de professores e gestores

Manifestações	Professores				Gestores			
	Conc	conc+	Disc+	Dis	Conc	conc+	Disc+	Dis
4. Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.	8	21	10	6	4	4	0	1
6. O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.	3	23	12	7	2	2	3	2
7. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.	17	23	3	2	4	3	2	0
8. Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.	5	16	15	9	2	5	2	0
9. É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto.	6	22	14	3	0	3	5	1
10. Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.	25	17	2	1	4	3	2	0
12. Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.	13	18	12	2	2	4	3	0
13. É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.	3	23	13	6	2	3	4	0
15. O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.	1	30	10	4	1	6	2	0
16. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.	12	21	8	4	3	4	2	0
17. Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.	10	22	9	4	3	3	3	0
18. O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.	5	16	12	12	1	2	4	2
19. Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	9	31	5	0	2	5	2	0
20. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	15	27	2	1	4	2	3	0
21. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	1	12	16	16	0	6	1	2
24. Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.	7	28	8	2	3	2	4	0
25. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades	0	11	19	15	0	3	3	3

de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.								
26. Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	0	10	20	15	1	4	1	3
27. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.	0	16	17	12	1	5	0	3
29. As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.	11	22	7	5	1	6	2	0
32. Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.	2	15	15	13	2	1	4	2
33. Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.	0	22	9	14	0	6	0	3
34. Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.	1	28	10	6	2	2	4	1
Totais	154	474	248	159	44	84	56	23

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Analisando as questões de número 16, 19 e 20, percebemos que elas se complementam, pois investigam o mesmo aspecto, porém são elaboradas de formas diferentes. Buscam saber se os alunos de ciclo I, que seriam os alunos do 1º ao 5º ano do EF, são contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa, sentindo-se satisfeitos com as atividades oferecidas. As três questões tiveram uma concordância bem maior que a discordância entre professores e gestores: na questão 16, trinta e três professores concordaram e 12 discordaram; dos gestores, 7 concordaram e 2 discordaram. Na questão 19, quarenta professores concordaram e 5 discordaram; 7 gestores concordaram e 2 discordaram. Na questão 20, quarenta e dois professores concordaram e 3 discordaram; 6 gestores concordaram e 3 discordaram.

Em seguida, as questões 21, 25 e 26, investigam os mesmos aspectos, porém voltando-se aos alunos de ciclo II, de 6º a 9º ano do EF. Em relação aos professores invertem-se os resultados, de modo que a discordância prevalece sobre a concordância em relação a este público. Na questão 21, treze concordam e 32 discordam; na questão 25, onze concordam e 34 discordam e na questão 26, dez concordam e 35 discordam. Já em relação aos gestores, as respostas não seguem a mesma linearidade lógica. Na questão 21, a maioria (6) concorda que

os alunos de ciclo II se sente satisfeita com as atividades oferecidas, e 3 discordam. Na questão 25, os resultados invertem-se: 3 concordam e 6 discordam. Já na questão 26 mantem-se um equilíbrio, mas a concordância ainda prevalece: 5 concordam e 4 discordam. Percebemos que as respostas apresentadas pelos gestores demonstram incoerência, pois se na questão 25 a maioria discorda que as oficinas oferecidas suprem as necessidades dos alunos de ciclo II do EF, como seria possível a maioria concordar que estes mesmos alunos se sentem satisfeitos e são contemplados em seus interesses nas questões 21 e 26?

Nas questões referentes à formação dos alunos, podemos analisar em seguida as de número 17, 18 e 29. A questão 17 afirma que as ações curriculares propostas pelo Programa consideram os alunos em sua complexidade e particularidades, tomando-o como centralidade no processo. Trinta e dois professores concordam e 13 discordam dessa afirmação. A questão 18 afirma que o currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que avançam na escolaridade. Nesta a discordância prevalece: 24 professores discordam, enquanto 21 concordam. Por último a questão 29 afirma que as escolhas curriculares são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo. Nesta, 33 professores concordam e 12 discordam. Analisando as respostas referentes a estas três questões e relacionando-as com os dados colhidos no bloco acima das questões 21, 25 e 26, em relação aos professores percebemos uma grande confusão na percepção dos conceitos. Ora, se a maioria dos professores discordou que os alunos de ciclo II são contemplados em suas necessidades e interesses, e sente-se satisfeita com as atividades oferecidas pelo Programa, automaticamente não poderiam concordar em maioria que as ações curriculares propostas consideram os alunos em suas particularidades e nem mesmo que as escolhas curriculares são mantidas a cada ano por seu valor formativo. Até porque na questão 18 a maioria discorda que o currículo adapta-se às necessidades dos alunos à medida que avançam na escolaridade. O mesmo fenômeno ocorre quando analisamos as respostas dos gestores. Cabe retomar que já em relação ao bloco de questões anteriores (21, 25 e 26) os gestores já apresentaram contradições em suas respostas. Nesse sentido, assim como os professores, na questão 17, seis gestores concordam e 3 discordam; na questão 18, contrariando a linha de pensamento, 3 concordam e 6 discordam; e na questão 29, sete gestores concordam e 2 discordam.

Ainda na perspectiva da formação dos alunos, passamos a analisar as respostas das questões 9, 15 e 34. A questão 9 afirma que o Programa facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto. Nesta, a maioria dos professores (28) concorda, e 17 discordam. Em relação aos gestores inverte-se: a maioria (6)

discorda, e apenas 3 concordam. Na questão 15 que se refere à afirmação de que o Programa está cumprindo com o objetivo de formar integralmente o aluno em todos os seus aspectos, professores e gestores, na maioria, estabelecem concordância: 31 professores concordam e 14 discordam; 7 gestores concordam e apenas 2 discordam. Por fim, na questão 34 que afirma que o Programa atende às demandas atuais de formação dos indivíduos preparando-os para atuarem criticamente frente à sociedade globalizada em que vivemos, a concordância da maioria dos professores se mantém: 29 concordam e 16 discordam; porém, em relação aos gestores, novamente a coerência em questões que se complementam não se mantém, pois apesar dos números estarem bem equilibrados, a discordância prevalece sobre a concordância: 5 discordam e 4 concordam. Percebe-se que a maioria dos gestores acabou de concordar na questão acima que o Programa forma integralmente o aluno, mas na questão seguinte a maioria discorda que o Programa o prepara para atuar criticamente na sociedade. Os alunos, quando questionados se o Programa os permite construir um projeto vida, praticamente todos concordaram. Porém, os professores também devem encontrar sentido naquilo que se propôs como meta formativa para os alunos. “Trabalho que faz sentido, que tem relação com projeto de vida produz entusiasmo, provoca sentimento de pertença e desejo na participação.” (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 214). Nesse sentido, podemos questionar: em que medida as metas propostas se afinam com as convicções e valores dos professores, expressando o que eles consideram mais relevante para a formação de seus alunos, visto que o Programa não possui adesão satisfatória dos alunos de 6º a 9º ano do EF?

Verifica-se que os resultados das respostas obtidas em relação às questões que abordam a gestão do currículo do Programa e como este alcança a formação dos alunos, provocam confusões de análise em relação aos professores e gestores, que muitas vezes se contrariam em suas respostas, de modo que não apresentam, na maioria das vezes, uma lógica de resultados. Penso que este fator, entre outras variáveis, possa estar refletindo a falta de parâmetros e direcionamentos de trabalho que estes profissionais estejam vivenciando em relação ao Programa, devido, entre outras coisas, à escassez de formação continuada. Este fator é demonstrado através das respostas obtidas na questão 32, que afirma que os Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do Programa proporcionando formação e debates que cuidem da proposta da educação integral: a maioria dos professores (28) e gestores (6) discordam desta afirmação, ao passo que 17 professores e 3 gestores concordam.

Finalizando a análise das questões que abordam manifestações positivas, a questão 24 afirma que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no

Programa. Assim como os alunos, a maioria dos professores (35) concorda com tal afirmação, e apenas 10 discordam. Os gestores, assim como os ex-alunos, equilibram-se mais em suas respostas, mas a concordância prevalece: 5 concordam e 4 discordam. Isso reforça que a socialização constitui um aspecto muito forte nas relações escolares.

Por último, a questão 27 afirma que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola e nas atividades propostas. Em relação a esta questão que aparece muito no campo das sugestões apresentadas pelos alunos, há diferentes interpretações entre o grupo de professores e gestores. A maioria dos professores (29) discorda da afirmação, ao passo que 16 concordam. Em relação aos gestores a concordância prevalece: 6 concordam e 3 discordam. Esse descompasso pode ser explicado porque os gestores talvez avaliem mais a afirmação pensando nas decisões organizativas da escola, como eventos, festas e até mesmo rotinas, visto que todas as unidades apontam no Plano Escolar e no PPP que possuem Grêmio Escolar. E os professores talvez avaliem pensando nas atividades propostas em sala de aula. Porém, esses dados demonstram que os alunos realmente não estão tendo a oportunidade de ter suas necessidades atendidas através do desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas. Todavia, cabe ressaltar que quando analisamos as respostas dos alunos em relação a essa questão, a maioria concorda que é ouvida e atendida na organização das atividades. Já no caso dos ex-alunos a maioria discorda. Esse resultado dos alunos se apresenta contraditório, pois quando colocam suas sugestões por escrito nos questionários, muitos apontam a necessidade de poder participar da escolha das atividades e participar mais ativamente da vida escolar.

A esse respeito podemos retomar as considerações de Gallian e Sampaio (2013). Os professores do Programa afirmam que os alunos não são ouvidos e atendidos nas atividades propostas. Os alunos, solicitam participar das escolhas das atividades, alegando que seus interesses e necessidades não são contemplados. As autoras consideram que o processo de ensino-aprendizagem só ocorre mediante a participação ativa dos alunos nas situações de ensino. A garantia de espaços de partilha e de solicitações é que cria condições para que ocorra a interação efetiva entre ensino e aprendizagem.

Ao partilhar o que aprenderam, os alunos tomam contato com seu processo de aprendizagem, selecionam o que é relevante para ser apresentado ao grupo, organizam e sistematizam esses conteúdos e trazem-nos para a discussão, permitindo que o professor identifique questões não dominadas e busque novo encaminhamento ao tema (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 212).

Os roteiros e planos dos professores devem caminhar neste sentido para que ocorra, de fato, o processo de ensino e aprendizagem. Se os professores do Programa não estão considerando a atuação do aluno nesse processo, a aquisição da aprendizagem e a prática do ensino não estão ocorrendo efetivamente.

Nesse sentido Tenti (2000) propõe um novo equilíbrio de poder que deve haver em relação à essa nova geração de alunos perante os adultos, pois ao longo da história, por uma série de razões estruturais, o equilíbrio de poder entre as gerações sofreu mudanças substanciais, de modo que atualmente as crianças e adolescentes são considerados sujeitos de direitos. Não só possuem deveres e responsabilidades, mas se reconhece neles capacidades e direitos. Desse modo, as instituições tem que tomar nota desta realidade e transformar seus dispositivos, reestruturando os processos de tomada de decisões. Segundo o autor:

A escola deve “reconhecer que os adolescentes e jovens têm direitos específicos (à identidade, a expressar suas opiniões, a aceder à informação, a participar na definição e aplicação de regras que organizam a convivência, a participar na tomada de decisões, etc.) e terá que desenhar os mecanismos institucionais que garantem seu exercício (regulamentos, participação em colegiados, recursos financeiros, de tempo, lugar e competências etc.)” (TENTI, 2000, p.11)

Trabalhar com adolescentes nos dias atuais requer um novo profissionalismo, por parte de professores e gestores. Por isso, o papel da equipe gestora é fundamental neste sentido. Cabe a ela estimular uma contínua reflexão sobre os aspectos relacionados às concepções de ensino e aprendizagem que norteiam as ações educativas, além de auxílio externo aos professores, aprofundando sua área de formação. Porém, os dados demonstram que a equipe gestora não está ciente da descontinuidade desse processo, indicando falhas de interação entre o trabalho de gestores e equipe docente das escolas que compõem o Programa. Cabe aos gestores, diante desses dados, acompanhar os processos de ensino aprendizagem mais de perto, assim como propor novas formas de avaliação que tragam informações reais da situação de alunos e docentes, a fim de que elaborem estratégias efetivas de atuação.

Passemos agora à análise das questões que abordam aspectos negativos do agrupamento dos profissionais. Oito questões foram agrupadas neste segmento expressando, de forma direta, fragilidades educacionais que se caracterizam em sentido oposto aos conceitos teóricos abordados neste estudo.

Tabela 11: Manifestações negativas do segmento de professores e gestores

Manifestações	Professores				Gestores			
	Conc	concord+/Disc	+/Dis	Dis	Conc	concord+/Disc	+/Dis	Dis
1. Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.	2	16	14	13	0	3	2	4
2. As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.	9	16	11	9	3	2	4	0
3. Penso que a maior parte das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.	0	11	17	17	0	2	2	5
5. Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.	4	13	13	15	1	4	2	2
14. O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.	0	6	17	22	0	2	2	5
23. Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.	20	18	7	0	0	5	3	1
28. Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.	6	15	11	13	2	4	2	1
30. É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.	8	24	11	2	5	3	1	0
Totais	49	119	101	91	11	25	18	18

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

O primeiro bloco de questões que se complementam são as de número 1, 5 e 23, pois abordam aspectos assistencialistas do Programa. A questão 1 afirma que os aspectos assistenciais se sobressaem aos educacionais. A discordância de professores e gestores prevalece sobre a concordância: 27 professores e 6 gestores discordam; 18 professores 3 gestores concordam. Na questão 5, que afirma que uma das principais finalidades do Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham, a contradição já aparece na resposta dos gestores, de modo que a maioria (5) concorda com a afirmação, enquanto 4 discordam. Os professores mantêm a discordância: 28 discordam e 17 concordam. Cabe retomar aqui que a resposta dos alunos e ex-alunos, pois a maior parte deles concordou que os alunos que frequentam o Programa buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados.

Em relação à questão 23, que afirma que há uma imposição dos familiares da maioria dos alunos para que frequentem o Programa, professores e gestores demonstram, em sua maior parte, concordância: 38 professores e 5 gestores concordam; 7 professores e 4 gestores discordam. Alunos e ex-alunos também se manifestaram, em maioria, concordando com esta afirmação. Isso reforça a afirmação de que o Programa não é atrativo aos alunos da faixa etária pesquisada.

As questões 2 e 3 referem-se, de modo negativo, à relação que o Programa estabelece com o ensino regular. A questão 2 afirma que as atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, desconectadas dos conteúdos do ensino regular. A maioria dos professores e gestores concorda com tal afirmação: 25 professores e 5 gestores concordam; 20 professores e 4 gestores discordam. Isso significa que o Programa contraria suas diretrizes, de modo que não funciona como extensão do ensino regular, pois não dialoga com ele. São projetos estanques, desconectados.

O mapeamento bibliográfico apresentou diversas dificuldades apresentadas por diversos Programas de Educação Integral no sentido de integrar o currículo do ensino regular ao currículo de suas propostas de formação. Essas dificuldades decorrem, na maioria das vezes, porque a metodologia do ensino regular segue uma dinâmica mais formal, diferenciada da metodologia dinâmica e mais flexível adotada pelos Programas de Educação Integral. As respostas fornecidas pelos alunos reforçam essa afirmação, visto que na análise das questões 2 e 3 apresentadas na tabela 4, a maioria dos alunos frequentes discordam que a dinâmica do ensino regular é parecida com a do Programa de Educação Integral. E a maioria dos alunos, quando questionados sobre a metodologia utilizada pelos professores do Programa, também concordam que as atividades são dinâmicas e divertidas.

Desse modo, é importante que ocorra a gestão da diversidade na escola mediante um processo de gestão do currículo, que pressupõe o envolvimento permanente da equipe diretiva que deve atuar estabelecendo as pontes de equilíbrio entre as equipes do ensino regular e do ensino integral, assim como ocorre no Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo, apresentado por Garcia (2014) entre as pesquisas do mapeamento bibliográfico, como um exemplo de proposta integral que tem dado certo devido às estratégias de integração das equipes promovidas pela equipe gestora desse Programa. Um dos caminhos sugeridos por Gallian e Sampaio (2013) e que pode ser tomado como ponto inicial pelos gestores nesse processo de integração, é o de eleger junto às equipes aprendizagens comuns a várias disciplinas, no sentido de explorar as diversas possibilidades de aprendizagem dos alunos, ainda que de modo diverso de acordo com cada tipo de atividade.

Ainda nessa linha de análise, a questão 3 refere-se à prática, afirmando que as atividades desenvolvidas no Programa assume um caráter pedagógico formal como no ensino regular. A discordância de professores e gestores prevalece de modo significativo: 34 professores e 7 gestores discordam, enquanto 11 professores e 2 gestores concordam. Em relação a este aspecto a discordância dos alunos também foi muito significativa. Somente os ex-alunos mantiveram equilíbrio entre concordância e discordância.

A esse respeito, Gallian e Sampaio (2013) afirmam que:

Elaborar currículos mais integrados supõe também que se esteja consciente de que a lógica de constituição das disciplinas não é igual à lógica do processo de ensino. É preciso reconhecer que as diferentes disciplinas exigem formas específicas de ensino, o que não significa reproduzir os mesmos caminhos, a mesma lógica com que se produziu o conhecimento especializado (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 198).

Isso significa que mesmo havendo articulação do currículo do ensino regular ao currículo do Programa de Educação Integral, a metodologia de ensino aplicada pelos professores não necessariamente precisa ser a mesma. Como ressaltam as autoras, tendo a equipe decidido o que se precisa oferecer por meio de situações de ensino, o como será automaticamente sinalizado pelas formas e necessidades de aprendizagem dos alunos, sem negar as particularidades metodológicas que as diferentes disciplinas exigem.

As questões 28 e 30 se complementam e estabelecem relação com a questão 18, já analisada acima, pois recolocam o mesmo assunto a partir de outro direcionamento, ou seja, a mesma questão é colocada de formas diferentes: na primeira vez a partir de um direcionamento positivo, e na segunda a partir de um direcionamento negativo. Sendo assim, a questão 28 afirma que o currículo do Programa assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade. Em relação aos professores, analisando suas respostas nas questões 18 e 28, estes se contradizem de forma alarmante, pois na questão 18 a maioria discorda que o currículo do Programa adapta-se aos alunos e as suas necessidades à medida que avançam na escolaridade. Já na questão 28, a mesma maioria (24), discorda que este currículo é estático porque não sofre alterações consideráveis a medida que os alunos avançam na escolaridade, enquanto 21 concordam. Os gestores, em relação a estas duas questões, não apresentam contrariedade nas respostas. Pelo contrário, as respostas obtidas nas duas questões reforçam este caráter estático do currículo: na questão 28 seis concordam e apenas 3 discordam.

Na questão 30, professores e gestores estabelecem concordância, de modo significativo, à afirmação de que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II em relação ao Programa: 32 professores e 8 gestores concordam; 13 professores e 1 gestor discordam. Essa questão vem de encontro à questão 26 já analisada acima, porém formulada a partir de um direcionamento negativo, e as respostas obtidas demonstram contradição entre as respostas dos gestores.

Por último, neste segmento, a questão de número 14 afirma que o Programa estabelece relação com o mundo do trabalho oferecendo ferramentas para os adolescentes ingressarem no mercado. Segundo as diretrizes do Programa e as legislações que embasam a educação integral, este não é o propósito desta modalidade educacional. Nesse sentido, um número significativo de professores (39) e gestores (7) discorda desta afirmação. Seis professores e 2 gestores concordam.

O último segmento de análise engloba as questões de caráter sugestivo, apresentado por meio da tabela 12. Neste segmento foram elaboradas três questões que sugerem a inovação de alguns aspectos do Programa, de acordo com tudo que foi abordado neste estudo.

Tabela 12: Manifestações sugestivas do segmento de professores e gestores

Manifestações	Professores				Gestores			
	Conc	conc+	Disc+	Dis	Conc	conc+	Disc+	Dis
11. É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.	4	10	10	21	0	3	3	3
22. É possível dizer que o Programa poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.	21	12	7	5	5	3	0	1
31. Considero que o currículo do Programa de Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.	21	21	2	1	5	3	1	0
Totais	46	43	19	27	10	9	4	4

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

A questão 11 afirma que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente. A sugestão não foi bem aceita pelos professores e gestores, de modo que 31 professores e 6 gestores discordaram, enquanto 14 professores e 3 gestores concordaram. Isso significa que a maioria dos profissionais considera que não seria benéfico aos alunos permanecer em um número menor de oficinas por dia, porém tendo um tempo maior para usufruir de suas atividades.

A questão 22 sugere que o Programa se tornaria mais atrativo se os alunos optassem pela escolha de um bloco de oficinas pelas quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas. Essa afirmação gerou uma grande concordância entre professores e gestores, assim como aconteceu entre os alunos e ex-alunos: 33 professores e 8 gestores concordaram; somente 12 professores e 1 gestor discordaram. Inclusive, alguns professores e gestores relataram que em algumas unidades já se tentou aplicar esta alternativa de escolha das oficinas, mas por problemas de organização não conseguiram implantar tal proposta. Cabe ressaltar que foram tentativas locais e temporais, ou seja, não foram estabelecidas no âmbito de rede de ensino, com uma organização mais sólida implantada pelo sistema.

Por fim, a questão 31 traz a afirmação de que o currículo do Programa deve ser reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos. Novamente, assim como para os alunos e ex-alunos, a maioria dos profissionais apresentou concordância com tal afirmação sugestiva: 42 professores e 8 gestores concordaram; apenas 3 professores e 1 gestor discordaram. Essa concordância demonstra que, de fato, o currículo atual não está suprimindo as necessidades de formação de todos os alunos atendidos pelo Programa.

Abaixo, estão relacionadas as tabelas 13 e 14 que apresentam as respostas de professores e gestores por unidade escolar, a fim de realizarmos algumas análises considerando as diferentes realidades escolares e os desdobramentos curriculares dos quais também advém as aprendizagens não previstas, implícitas, que formam o currículo oculto (GALLIAN e SAMPAIO, 2013).

Na análise das tabelas 10 e 11, percebemos que várias respostas demonstraram incoerências e contradições na linha de pensamento de professores e gestores acerca de questões que abrangiam a mesma temática, mas que eram formuladas de maneira diferente. Por isso, estabeleceu-se a necessidade de verificar as respostas por escola, a fim de levar em conta as especificidades de cada clientela atendida e de cada ambiente escolar. Cabe ressaltar que na tabulação das respostas dos gestores por escola, não foi indicada apenas as respostas da Coordenadora Técnica do Programa, pois como não se enquadra em nenhuma escola e atua a nível de Secretaria de Educação, suas respostas teriam de ser expostas individualmente. Desse modo, o anonimato não seria preservado.

Tabela 13: Manifestações de Professores por escola

M.	Nº	Questões	CE Piaquara				CE Fundecitrus				EMEF “CAIC Eng. Ricardo C. C. Monteiro”				EMEF “Prof. Henrique Scabello”			
			Professores				Professores				Professores				Professores			
			Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.
P o s i t i v a s	4	Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.	4	7	3	0	3	5	1	3	0	6	4	1	1	3	2	2
	6	O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.	2	5	5	2	0	5	3	4	1	7	3	0	0	6	1	1
	7	Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.	4	9	1	0	5	5	1	1	3	8	0	0	5	1	1	1
	8	Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.	1	6	5	2	1	6	3	2	2	3	5	1	1	1	2	4
	9	É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto.	2	7	5	0	3	5	4	0	1	6	4	0	0	4	1	3
	10	Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.	6	7	0	1	4	6	2	0	8	3	0	0	7	1	0	0
	12	Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.	4	7	3	0	3	4	3	2	2	6	3	0	4	1	3	0
	13	É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.	1	8	5	0	0	4	4	4	2	7	2	0	0	4	2	2
	15	O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.	0	10	3	1	0	7	4	1	1	8	2	0	0	5	1	2
	16	As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.	4	8	2	0	1	7	3	1	4	4	1	2	3	2	2	1
	17	Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.	6	6	2	0	1	4	5	2	1	8	1	1	2	4	1	1
	18	O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.	4	4	4	2	0	5	3	4	1	4	4	2	0	3	1	4
	19	Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	4	9	1	0	1	10	1	0	3	7	1	0	1	5	2	0
	20	Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	5	8	1	0	3	8	0	1	4	7	0	0	3	4	1	0
	21	Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	0	4	8	2	1	2	4	5	0	3	4	4	0	3	0	5
	24	Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.	2	9	3	0	4	5	2	1	1	8	2	0	0	6	1	1
25	As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.	0	5	7	2	0	2	5	5	0	0	6	5	0	4	1	3	
26	Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão	0	4	7	3	0	2	5	5	0	1	8	2	0	3	0	5	

	sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.																
27	É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.	0	6	5	3	0	2	4	6	0	5	5	1	0	3	3	2
29	As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.	2	7	3	2	4	5	1	2	1	6	3	1	4	4	0	0
32	Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.	0	7	6	1	2	3	2	5	0	2	6	3	0	3	1	4
33	Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.	0	8	5	1	0	5	1	6	0	6	2	3	0	3	1	4
34	Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.	0	11	3	0	0	4	3	5	0	9	2	0	1	4	2	1
Total		51	162	87	22	36	111	64	65	35	124	68	26	32	77	29	46
		213		109		147		129		159		94		109		75	
N e g a t i v a s	1 Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.	0	2	8	4	1	7	3	1	0	4	1	6	1	3	2	2
	2 As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.	2	6	3	3	4	4	3	1	0	4	5	2	3	2	0	3
	3 Penso que a maior parte das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.	0	4	4	6	0	3	4	5	0	3	4	4	0	1	5	2
	5 Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.	0	5	5	4	2	3	4	3	1	2	3	5	1	3	1	3
	14 O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.	0	2	9	3	0	3	3	6	0	1	3	7	0	0	2	6
	23 Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.	4	6	4	0	8	4	0	0	6	3	2	0	2	5	1	0
	28 Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.	1	1	6	6	2	6	1	3	0	6	4	1	3	2	0	3
30 É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.	3	8	1	2	2	4	6	0	1	8	2	0	2	4	2	0	
Total		10	34	40	28	19	34	24	19	8	31	24	25	12	20	13	19
		44		68		53		43		39		49		32		32	
S u g	11 É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.	2	6	1	5	1	2	4	5	0	1	3	7	1	1	2	4
	22 É possível dizer que o Programa	7	5	2	0	7	2	2	1	3	3	2	3	4	2	1	1

e s t i v a s	poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.																
	³¹ Considero que o currículo do Programa de Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.	4	7	2	1	6	6	0	0	7	4	0	0	4	4	0	0
	Total	13	18	5	6	14	10	6	6	10	8	5	10	9	7	3	5
		31		11		24		12		18		15		16		8	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Tabela 14: Manifestações de Gestores por escola

M.	Nº	Questões	CE Piaquara				CE Fundecitrus				EMEF “CAIC Eng. Ricardo C. C. Monteiro”				EMEF “Prof. Henrique Scabello”			
			Gestores				Gestores				Gestores				Gestores			
			Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.	Conc.	Conc+	Disc+	Disc.
P o s i t i v a s	4	Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
	6	O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.	1	0	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	1	1	0
	7	Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.	1	1	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0
	8	Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0
	9	É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo adulto.	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0
	10	Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.	2	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0
	12	Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0
	13	É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.	0	1	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0
	15	O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.	0	1	1	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0
	16	As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0
	17	Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0
	18	O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1
	19	Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.	0	2	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0
	20	Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	0	1	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0
	21	Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.	0	0	0	2	0	2	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0
	24	Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0
25	As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.	0	0	0	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	
26	Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0	

	sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.																	
27	É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	
29	As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.	0	1	1	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	
32	Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
33	Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.	0	1	0	1	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	
34	Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.	0	0	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	
Total		12	16	11	7	3	22	14	7	22	16	8	0	6	24	11	5	
		28		18		25		21		38		8		30		16		
N e g a t i v a s	1 Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	
	2 As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0
	3 Penso que a maior parte das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	1	1	1	0
	5 Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1
	14 O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	23 Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
	28 Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
30 É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	
Total		1	7	3	5	5	4	3	4	1	3	8	4	3	7	3	3	
		8		8		9		7		4		12		10		6		
S u g	11 É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	
	22 É possível dizer que o Programa	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0

e s t i v a s	poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.																
	³¹ Considero que o currículo do Programa de Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.	1	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0
	Total	2	2	1	1	4	2	0	0	0	3	1	2	4	1	1	0
	4	2	6	0	3	3	5	1									

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários

Nas questões que destacam aspectos positivos em relação ao Programa, a maioria dos professores e gestores de todas as escolas estabeleceram concordância, com destaque para os gestores da EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”, cujo número de concordância com as questões positivas se estabelece com uma boa diferença numérica em relação à discordância.

Retomemos nestas tabelas as questões 6 e 33, que se complementam. Na análise da tabela 10, destaquei que o grupo de professores e gestores apresentaram resultados díspares e não lineares em relação à concordância e discordância destas questões. Porém, analisando-as por escola, percebemos que essa disparidade e não linearidade se dilui, mas ainda aparece. Em relação à questão 6 que afirma o diálogo do currículo do Programa com a grade do ensino regular, no CE Piaquara a concordância e discordância equilibram-se, nas EMEFs “Ricardo C.C. Monteiro” e “Henrique Scabello” a concordância é maior, sendo a discordância maior apenas no CE Fundecitrus. Na questão 33, que afirma que o Programa está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, a concordância passa a ser maior no CE Piaquara e se mantém na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”. A discordância prevalece e se mantém no CE Fundecitrus e aparece na EMEF “Henrique Sacebello”, se contrapondo à concordância que prevaleceu na questão 6. Em relação aos gestores a controvérsia surge no CE Fundecitrus, pois na questão 6 todos discordam que há diálogo entre as grades curriculares, porém na questão 33 todos concordam que o Programa está melhorando a qualidade da educação básica.

Cabe destacar as questões 7 e 10 que referem-se aos aspectos lúdicos e propostas dinâmicas de trabalho dos professores. A concordância entre professores e gestores prevalece sobre a discordância, reforçando a avaliação positiva que os alunos também destacaram em suas respostas. Somente no CE Fundecitrus houve um equilíbrio entre concordância e discordância nas respostas dos gestores em relação a estas questões.

Em relação às questões 8 e 12, que se referem à suficiência e valorização das atividades esportivas e recreativas no Programa, a mesma incoerência entre concordância e discordância que apareceu nas respostas da tabela 10, volta a aparecer quando realizamos a

análise por escola em relação aos professores. Na questão 8, a maioria dos professores das EMEFs “Ricardo C. C. Monteiro” e “Henrique Scabello” discorda que essas atividades sejam suficientes; no CE Fundecitrus a maioria concorda e no CE Piaquara, concordância e discordância se equilibram. Já na questão 12, que se refere à valorização dessas atividades pelo Programa, a maioria dos professores das quatro unidades estabelece concordância. Em relação às respostas dos gestores não ocorre essa contradição, mas a concordância prevalece em relação a essas atividades.

Em relação à questão 13, que se refere às atividades artísticas e culturais, a concordância também se dilui entre os professores, de modo que no CE Piaquara e EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” a concordância é maior; no CE Fundecitrus a discordância é maior; e na EMEF “Henrique Scabello” as tendências de concordância e discordância se equilibram. Entre os gestores há equilíbrio nas tendências em todas as unidades, somente na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” a concordância é maior. É interessante constatar que a maior parte dos professores, gestores, e até mesmo alunos, julguem suficientes as atividades culturais e artísticas oferecidas, pois essas atividades também são as responsáveis por fornecer dinâmica, ludicidade, criatividade nas propostas de trabalho, características também enaltecidas pelos alunos e professores no Programa por meio dos resultados das respostas. Cabe questionar, nesse momento, se os profissionais dessa modalidade também possuem acesso aos bens culturais, se tiveram uma base artística em sua formação, fato que influencia o posicionamento deles em relação à importância da arte no processo de aprendizagem, pois atuando como diretora em uma unidade escolar que pertence ao Programa, posso afirmar que as atividades culturais e artísticas oferecidas são escassas, deveriam ser muito mais solicitadas na estrutura curricular que se apresenta, de modo que nas sugestões dos profissionais, aparece muito a necessidade de contratação de professores especialistas na área artística. Os profissionais do Programa reconhecem que não estão habilitados para desenvolver trabalhos específicos nas oficinas dessa área. Nesse sentido, retomamos as considerações de Gimeno (2007) sobre a posição que a cultura ocupa nesse mundo globalizado:

Sem se preocupar como os indivíduos participam da sociedade e da cultura que os une ou separa, o mercado pode ligar os produtores e consumidores, mas, não se atende a outras formas de inter-relação, tanto em pequena escala quanto na global, desfaz laços sociais de cooperação e o sentido de pertencer a algo junto a alguém (GIMENO, 2007, p. 20).

Essa posição a que a cultura é submetida em um mundo que preza principalmente a lógica de mercado cria nos indivíduos essa sensação de redução, de marginalização a qual os

professores e alunos se colocam. Porém, o papel da educação é o de reverter essa situação, afinal, como Gimeno (2007) destaca, essa racionalidade científico- tecnológica, a aplicação da lógica econômica por si só, não podem governar o mundo, sustentar relações harmoniosas e preencher as aspirações humanas de conhecer e ser.

Sendo assim, investir em cultura é algo primordial na educação, em qualquer modalidade, não somente na educação integral, pois é a cultura que caracteriza grupos humanos diferenciados e cada indivíduo assimila de forma particular. Desse modo, Gimeno (2007) acentua que o conhecimento cultural é a ferramenta para minimizarmos os conflitos que atingem o mundo : “Se parte das causas dos conflitos está nas crenças ou na cultura em torno delas, quer dizer que algumas raízes estão em nossas mentes, pois as culturas não são agentes com vontade e capacidade de iniciativa, suas ações dependem de nós, as pessoas que as possuímos” (GIMENO, 2007, p.20).

Analisando as respostas referentes às questões 21, 25 e 26 que, de formas diferentes, referem-se à satisfação dos alunos de ciclo II ao Programa, público alvo deste estudo, a maioria dos professores das quatro unidades discordam das afirmações, demonstrando, assim como na tabela 10, que não estão sendo supridas as necessidades desse público. Já entre os gestores há tendências de equilíbrio e até contradições em relação à esse quesito: no CE Piaquara prevalece a discordância em relação às afirmações; no CE Fundecitrus prevalece o equilíbrio entre concordância e discordância, porém na questão 21 há concordância plena; na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” prevalece o equilíbrio; na EMEF “Henrique Sacabello” prevalece a concordância. Os gestores da EMEF “Henrique Sacabello” concordam que os alunos de ciclo II se sentem satisfeitos com as atividades oferecidas e estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades, mesmo não possuindo matrículas de alunos suficientes para formar a turma Violeta e possuindo apenas 6 alunos matriculados na turma Azul, turmas que contemplam a faixa etária investigada. Nesse sentido, não posso deixar de ressaltar a grande contradição que se apresenta em relação aos resultados obtidos nessas questões.

As questões 18 e 29 complementam as três questões tratadas no parágrafo anterior, e aí encontramos as contradições novamente por escolas. Se a maioria dos professores discorda que os alunos de ciclo II estão sendo contemplados em suas necessidades formativas pelo Programa, e a maioria mantém essa discordância na questão 18, como esses professores, na questão 29, concordam, em sua maioria, nas quatro escolas, que as escolhas curriculares são mantidas a cada ano por seu valor formativo? Contradições e tendências de equilíbrio também aparecem nas respostas dos gestores em relação a essas questões.

Em relação à afirmação de que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, a maioria dos professores nas quatro escolas discorda, reforçando assim a necessidade reivindicada pelos alunos de serem ouvidos, no campo das sugestões. Os gestores se posicionam de forma mais equilibrada em relação a esta questão, assim como citado na análise da tabela 10.

E, por fim, na análise das questões que abordam manifestações positivas, cabe ressaltar que a maioria dos professores discordam da afirmação de que a Secretaria de Educação preocupa-se com a gestão do currículo do Programa oferecendo formação contínua. Em relação aos gestores as tendências de concordância e discordância equilibram-se.

Passando agora à análise das questões que enfatizam aspectos negativos do Programa por escola, percebemos somente no CE Fundecitrus que a maior parte dos professores estabelece tendência de concordância na totalidade das respostas; na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro” e no CE Piaquara a maioria discorda destes aspectos negativos e na EMEF “Henrique Scabello” há um equilíbrio entre as tendências de concordância e discordância. Entre os gestores o equilíbrio ocorre no CE Piaquara; a concordância prevalece no CE Fundecitrus e na EMEF “Henrique Scabello” e a tendência de discordância na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”.

As questões 1, 5 e 23 referem-se aos aspectos assistencialistas do Programa. A questão 1 afirma que estes aspectos se sobressaem aos educacionais. A maior parte dos professores do CE Fundecitrus e da EMEF “Henrique Scabello” estabelecem concordância com essa afirmação. Cabe lembrar que quando os alunos responderam a esta questão, a maior parte deles, em todas as escolas, estabeleceu concordância, menos os alunos da EMEF “Henrique Scabello”, que configuram a população mais carente. Já a maioria dos professores desta unidade, ao contrário dos alunos, acredita que os aspectos assistenciais são mais valorizados. Porém, em relação à questão 5, que afirma que uma das principais finalidades do Programa é acolher e cuidar dos alunos enquanto os pais trabalham, a maioria dos professores, em todas as unidades, estabeleceram discordância. E na questão 23, que afirma que há imposição dos familiares para que os alunos frequentem o Programa, a maioria estabelece concordância em todas as unidades. Em relação a este bloco de questões, as tendências de concordância e discordância entre os gestores mantêm-se bem equilibradas.

As respostas da questão 2 podem ser correlacionadas às respostas obtidas na questão 6, no agrupamento das questões de caráter positivo. A questão 2 afirma que as atividades do Programa são pensadas de forma independente ao ensino regular. A maioria dos professores de todas as escolas estabeleceu concordância, com exceção da EMEF “Ricardo C.C.

Monteiro”, cuja maior parte discordou. Na questão 6, quando perguntados sobre a mesma questão a partir de uma abordagem positiva, a maioria dos professores da EMEF Henrique Scabello, contraditoriamente, concordou que a grade do Programa dialoga com a do ensino regular, e no CE Piaquara houve um equilíbrio entre as tendências. Entre os gestores as respostas complementaram-se, sem haver incoerências como no caso dos professores.

Cabe destacar a questão 14, porque nela, a maioria dos professores das quatro unidades manifestam-se discordando da afirmação de que o Programa prepara os adolescentes para o mundo do trabalho, assim como os gestores. O Programa realmente não possui esse enfoque. Porém, esse desejo manifesta-se, principalmente por parte dos professores, nas sugestões deixadas ao final do questionário.

Por fim, as questões 28 e 30 referem-se ao currículo do Programa. A questão 28 afirma seu caráter estático, de modo que não sofre grandes alterações a medida que os alunos avançam na escolaridade. Em relação a esta questão, com exceção dos professores do CE Piaquara, a maioria dos professores das demais unidades concordou com tal afirmação. Entre os gestores, houve discordância apenas na EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”. Na questão 30, que se refere à inadequação do currículo como principal fator de distanciamento dos alunos de ciclo II do Programa, em todas as unidades a maioria dos professores concordou; no CE Fundecitrus houve equilíbrio entre concordância e discordância. A concordância também prevaleceu entre os gestores.

Para fechar a análise das tabelas 13 e 14, as questões sugestivas foram bem aceitas pelos professores e gestores, de modo que a maioria estabeleceu concordância com as propostas nas quatro unidades. A única questão que não obteve concordância de gestores e professores em todas as unidades foi a de número 11, que propôs que os alunos passassem por no máximo duas oficinas diariamente. No caso dos professores, somente no CE Piaquara, a maioria concordou com tal sugestão; em relação aos gestores, somente no CE Fundecitrus houve concordância plena e na EMEF “Henrique Scabello” estabeleceu-se equilíbrio entre as tendências. Os professores alegam que expandir o tempo de permanência do aluno em determinadas oficinas, principalmente aquelas relacionadas à arte, sem haver professores especialistas ministrando essas oficinas, não seria qualitativo ao aluno e nem mesmo aos professores.

Assim como no questionário respondido por alunos e ex-alunos, nos questionários dos professores e gestores foi deixado um campo para que relatassem por escrito as sugestões e observações referentes ao Programa de Educação Integral de Araraquara que julgassem pertinentes. Os professores manifestaram-se mais do que os gestores das unidades. Como as

manifestações nas diferentes escolas se apresentaram com sugestões parecidas, resolvi elencá-las por unidade escolar de acordo com o número de vezes em que apareceram, assim como fiz no caso dos alunos e ex-alunos.

No CE Piaquara, 2 professores apontaram a necessidade de formação continuada e promoção de debates para que ocorra uma reforma curricular do Programa, destacando essa necessidade. Dois professores citaram a necessidade do Programa desenvolver um currículo profissionalizante aos adolescentes. Um dos gestores também apontou essa sugestão, inclusive destacando que essa atividade profissionalizante deva ser desenvolvida por professores especialistas. Um dos gestores citou também a necessidade de mais atividades esportivas e o estabelecimento de horários flexíveis aos alunos, que passam muito tempo na escola.

No CE Fundecitrus, dois professores e 1 gestor citaram a necessidade de uma revisão curricular do Programa e a necessidade de formações continuadas periódicas. Dois professores citaram a necessidade de adequação estrutural da unidade, visto que o CE Fundecitrus funciona em um barracão cedido pela empresa e adaptado como escola. Um dos gestores destacou a ausência de documentos norteadores do Programa. Um professor citou a necessidade de professor especialista em determinadas oficinas como Artes Cênicas, Música, Artes Visuais, e um profissional especialista para ministrar Educação Física, a fim de que estas atividades sejam desenvolvidas com mais qualidade.

A transcrição de alguns depoimentos dos professores e gestores dessa unidade foram bem interessantes:

“Repensar a proposta curricular da educação integral se faz necessário, assim como repensar o espaço físico, a formação docente e a contratação de professores.”(Gestor 1)

“Ao contrário do Ensino Fundamental e do Infantil, em que há diretrizes e referenciais, a Educação Integral carece de documentos norteadores, cabendo praticamente ao professor essas determinações acerca das oficinas. Isso culmina em uma ausência de base sólida e de um padrão para todas as escolas no que tange seus objetivos, temáticas e práticas pedagógicas.”(Professor 1)

“A mudança do currículo com certeza trará resultados significativos, mas além disso, a quebra de paradigmas e flexibilização dos profissionais envolvidos é essencial para atender as demandas da geração atual.” (Professor 2)

Os professores da Educação Integral da EMEF “Ricardo C. C. Monteiro”, diferente dos alunos que não quiseram se manifestar por escrito, apresentaram muitas sugestões e observações. Quatro professores apontaram a necessidade de uma revisão dos horários

referindo-se ao tempo em que os alunos permanecem na escola, inclusive dois deles sugeriram que haja uma redução desse horário. Três professores sugeriram revisão da estrutura curricular do Programa. Três professores apontaram que o Programa deve investir em uma formação mais voltada a inserir o aluno no mercado de trabalho. Três professores citaram a necessidade de melhorar a estrutura física das unidades. Um gestor e dois professores sugeriram a oferta de oficinas optativas aos adolescentes como um meio de que possam realizar atividades com as quais mais se identificam, além do incentivo à prática de esportes em todas as unidades que compõem o Programa, visto que somente algumas unidades possuem projetos em parceria com a Secretaria de Esportes e o professor especialista de Educação Física. Três professores sugeriram que o Programa desenvolva algumas oficinas como Música, Jogos, Tecnologia da Informação e Comunicação com professores especialistas na área. Dois professores citaram a necessidade de haver formação continuada regularmente. Dois professores citaram a necessidade de mais atividades lúdicas e artísticas, além da realização de mais saídas pedagógicas que proporcionem aos alunos obter conhecimento a partir de perspectivas diferenciadas.

Um dos gestores e um dos professores citou o horário intermediário, mais conhecido como horário do descanso, como um ponto do Programa a ser repensado. Esse momento ocorre na transição de deslocamento dos alunos da educação integral para o ensino regular ou vice-versa. Foi pensado como um momento de descanso para que o aluno retome seu segundo turno de atividades escolares. Porém, os profissionais apontaram que é um momento impróprio para o descanso, que acaba não acontecendo, pois não há espaço e materiais adequados, sendo também problemático para os professores que acompanham esse momento. Por isso sugere que o tempo destinado a esse descanso seja menor, ou que seja permitido ao aluno ir para casa para de fato ter esse descanso, voltando depois à escola para o segundo turno das atividades.

Ressaltarei alguns apontamentos por parte dos professores desta unidade em relação ao Programa:

“Enquanto professora me inquieto muito com o desinteresse dos alunos na educação integral.”(Professor 1)

“A mudança no currículo é fundamental para uma maior permanência de alunos do 6º ao 9º ano do EF no Programa. A escolha de oficinas, por exemplo, é bem interessante, embora estar aberto ao que não se conhece ou a possibilidade de desenvolver novas habilidades também seja importante.”(Professor 2)

“As atividades são adaptadas de acordo com a faixa etária, porém dentro do que a estrutura permite, o que a meu ver, não contempla as necessidades reais dos adolescentes.” (Professor 3)

“Penso que existem muitas questões sociais envolvidas. Os próprios adolescentes dizem que não podem ficar em casa sozinhos e que a educação integral é “coisa de criancinha”.” (Professor 4)

“No que diz respeito às práticas em sala de aula há muito o que melhorar, desde a metodologia de ensino (muito próxima ao formal) até uma formação mais sólida em relação a temas que tocam o universo jovem. Muitos professores não possuem capital de formação para debater certos temas e terminam reforçando estereótipos.” (Professor 5)

“O que sinto é que como a cada dois anos trocam-se os professores das oficinas, os alunos acabam revendo tudo o que já foi trabalhado com o professor anterior, não há uma continuação no trabalho realizado.” (Professor 6)

Os profissionais da educação integral da EMEF “Henrique Scabello” realizaram poucos apontamentos. Apenas 1 professor sugeriu que o Programa desenvolva oficinas profissionalizantes aos alunos. Dois professores citaram a necessidade de transporte para que os alunos possam realizar mais saídas pedagógicas, visto que o bairro fica situado em uma zona muito periférica e os alunos não têm acesso a muitos locais centrais da cidade e a programas artísticos e culturais. Abaixo estão alguns apontamentos que foram feitos pelos professores:

“A estrutura física e a falta de materiais afeta muito o não cumprimento dos objetivos propostos.” (Professor 1)

“Os alunos maiores sentem vergonha de estar no Programa porque são considerados “criancinhas” pelos colegas que não frequentam.” (Professor 2)

“Muitos adolescentes não frequentam o Programa porque são obrigados a auxiliar os pais nas tarefas domésticas e “olham” os irmãos mais novos.” (Professor 3)

Mediante as sugestões e observações apontadas pelos professores e gestores, percebemos que a necessidade de revisão/reforma curricular é citada pelo menos por um profissional de cada unidade escolar. A necessidade de formação continuada também aparece muito, o que demonstra a carência dos profissionais deste Programa, de fato, quanto à formação e orientação para que possam conduzir sua prática pedagógica. Inclusive a citação de uma das professoras sobre a escassez de diretrizes que norteiam o Programa e, respectivamente as oficinas, aponta um problema muito grave que justifica a formação precária dos alunos.

É interessante perceber que em todas as escolas há sugestões de professores e até mesmo de gestores apontando a necessidade de uma formação profissionalizante aos alunos, voltada ao mercado de trabalho. Como vimos, de acordo com as pesquisas e legislação voltadas à educação integral, essa modalidade não visa esse tipo de formação. Além disso, nas pesquisas que envolvem os jovens, como a “Nossa escola em (Re)Construção” (SÃO PAULO, 2016a) e o “Manifesto da Voz do Jovem” (SÃO PAULO, 2016b), e tudo que foi apontado pelos teóricos como necessidades dessa nova geração de alunos na atual sociedade, a formação para o mercado de trabalho não aparece como uma demanda necessária e nem mesmo requisitada. Esse não é o propósito da educação integral, mas sim o de formar competências e habilidades que auxiliarão o aluno, futuramente, a viver no mundo e, se for o caso, ingressar neste mercado. Isso demonstra que os profissionais não estão conscientes dos objetivos dessa modalidade educacional, não possuem conhecimento da legislação nacional e nem mesmo da diretriz que norteia o Programa atualmente (ARARAQUARA, 2013b), na qual fica claro que a educação integral do município deve funcionar como uma extensão do ensino regular, fortalecendo os conhecimentos das áreas do saber.

Nesse ponto, podemos retomar Gimeno (2007) quando aponta que a tentativa de dominar e governar o mundo físico - característica tão destacada na lógica das relações econômicas da globalização, que afeta inclusive as inter-relações pessoais e culturais entre os indivíduos - é a ação mais valorizada na sociedade globalizada. As respostas apresentadas pelas tabelas nos fornecem esse dado numericamente. E não deveria, afinal, como o autor afirma, uma simples arma branca manejada por uma ideia e alguns valores, pode destruir toda a parafernália tecnocientífica em que se apóia essa forma de ser e viver dos ocidentais. Ou seja, às manifestações culturais, como vimos acima, não são atribuídos os devidos valores em relação à grandiosidade da dimensão que ocupam. Alunos e professores, contaminados pela lógica global, tendem a valorizar mais a lógica mercadológica em detrimento da cultura, que configura-se como a “arma mais poderosa” de atuação nas relações sociais da forma como se apresentam atualmente. Porém, não podemos deixar de considerar que essa valorização também não deixa de ser algo cultural, criado pelas relações que nos cercam no mundo globalizado em que vivemos.

Nesse sentido, em que conteúdos culturais a educação pode se apoiar? Gimeno (2007) propõe que a educação seja um instrumento para dar consciência às pessoas dessa realidade que se apresenta, adotando o moderno princípio de “educar para a vida”, o que requer uma alfabetização cultural que supere as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordando temas e problemas de forma interdisciplinar e abandonando a tendência à

especialização. Desse modo, essa especialização que tanto se prega e almeja, para formar o aluno para o mundo do trabalho, não cabe nessa nova perspectiva educacional de “educar para a vida” cultivando uma “inteligência geral” (MORIN, 2001 *apud* GIMENO, 2007, p. 26) que aborde de maneira multidimensional os temas complexos.

Cabe destacar que o aumento de atividades esportivas no Programa aparece várias vezes como necessidade apontada no campo das sugestões por profissionais, porém, no questionário, a maioria avalia as atividades esportivas oferecidas como suficientes. O mesmo fenômeno aconteceu no questionário dos alunos. Quando é dada a oportunidade aos alunos e profissionais de se manifestarem livremente, o esporte acaba sempre aparecendo como necessidade para o público de alunos adolescente.

Um aspecto muito interessante que foi citado pelos profissionais foi a necessidade de haver professores especialistas em determinadas oficinas, principalmente aquelas voltadas às artes, atividades físicas e tecnologias, que, coincidentemente, foram as oficinas citadas como preferidas pelos alunos. Os professores que ministram essas oficinas devem ter muita dificuldade em conduzi-las pelo fato de não possuírem a formação específica, e como percebem que os alunos se interessam mais por essas atividades do Programa, reconhecem que um profissional com formação na área desenvolveria muito melhor as atividades concernentes a elas. Tal observação merece uma investigação posterior mais específica, principalmente por parte dos gestores que dirigem o Programa de educação integral do município, no sentido de verificar a viabilidade e pertinência de tal sugestão.

Por fim, considero importante destacar o apontamento dos profissionais em relação ao excesso de tempo dos alunos na escola, sugerindo flexibilização de horários e reforçando a necessidade dos alunos poderem optar por oficinas de sua preferência. Isso demonstra que consideram a carga horária dos alunos integrais exaustiva e, de fato, a opção pela escolha de oficinas, reforçada por alunos, ex-alunos, professores e gestores, vai tornando-se uma alternativa muito válida na proposta de inovação curricular do Programa.

Certamente as decisões sobre seleção e formatação de conteúdos e estruturas curriculares dentro de um Programa geram repercussões diretas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Gallian e Sampaio (2013) destacam que a agregação por áreas, ou outras modalidades de conexão, propiciam relações mais consistentes dos conteúdos entre si e com a cultura de origem dos alunos, estabelecendo inclusive um melhor processo contínuo de avaliação.

Na estruturação do currículo, o mais importante é que seu corpo articulado esteja muito claro, ou seja, que se aprenda a sua “costura”, estabelecida pela visão de educação e pela afirmação de relações entre os componentes, relações não espontâneas, mas que podem ser explicitadas e aprendidas pelos alunos quando se fazem presentes as condições para isso (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 199).

Nesse sentido, a pesquisa sugere que o Programa enalteça essa busca que justifica a organização do ensino, compreendido pela perspectiva relacional. Essa busca não se refere à escolha de conteúdos mais importantes que outros, mas sim à busca do conhecimento valioso, poderoso, como já explicitado anteriormente por Young (2007): o conhecimento de larga abrangência explicativa, capaz de abrigar os alunos, sua experiência e seu processo de aprendizagem. Como sugere o autor, as escolas devem se perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297). Afinal, para muitas crianças, principalmente de lares desfavorecidos, a escola pode ser a única instituição capaz de proporcionar a oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso, caminhando para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Diante destas proposições, o grande desafio que se coloca, não somente para o Programa de educação integral de Araraquara, mas para as instituições escolares de modo geral, é o de como articular o currículo para que seu desenvolvimento ocorra de modo coeso e harmonioso, construindo conhecimentos integrados que vão além de um conhecimento elementar e superficial.

A possível relação nas atividades de ensino certamente é o passo inicial no sentido de concretizar a busca por coesão e menos fragmentação. A escola atual tem sido chamada a atender uma clientela cada vez mais heterogênea e a educar para a vida, o que exige mais do que conteúdos estanques. Uma estratégia muito válida aos educadores do Programa, seria a de partir de estudos do meio, discussão conjunta de temas atuais junto aos alunos, a fim de estabelecerem um percurso de integração e a montagem de situações e contextos de aprendizagem aliando-os à atividades e tarefas próprias das oficinas.

Porém, para que as sugestões apresentadas se viabilizem, é imprescindível uma nova arrumação de tempos, espaços, recursos, formas de agrupamento dos alunos e modos de atuação docente, compondo um planejamento rigoroso, mas também flexível, que contemple as situações imprevistas que surjam no decorrer do trabalho.

Não podemos esquecer de uma fase importantíssima que, assim como destacam Gallian e Sampaio (2013), compõe uma das dimensões processuais do currículo: a avaliação curricular. Através da análise dos PPPs e Planos Escolares das unidades, pode-se perceber que a avaliação estabelecida pelos profissionais que compõem o Programa é realizada de forma

muito superficial, não alcançando a totalidade de problemas que o envolvem. Assim, as ações estabelecidas não conseguem alcançar todo o alunado, que como demonstrado pela pesquisa, não têm seus interesses e necessidades supridos, e nem mesmo os interesses dos profissionais que atuam nele. Nesse sentido, as estratégias de avaliação precisam ser revistas e melhor conduzidas pelos gestores.

A construção de instrumentos de avaliação deverá buscar a formulação de situações condizentes com o que foi vivenciado e mobilizado. Na sua elaboração, o professor deve incluir atividades ou questões que permitam verificar se a parte nuclear que ele definiu para o tema em estudo e que percebeu, por seus registros e observações, tem sido apreendida por todos os alunos (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 215).

O casamento entre estas três relações “ensino-aprendizagem-avaliação” é que permitirá ao Programa instrumentalizar qualquer tomada de decisão, de modo a garantir os possíveis ajustes a serem realizados visando coerência entre o trabalho escolar e os resultados esperados em termos de formação dos alunos.

Os autores que compõem o referencial teórico deste estudo nos levam a refletir sobre os desafios da escola atual diante de uma geração de alunos diferenciada e marcada por uma sociedade a qual Gimeno (2007) define como “sociedade da informação”, marcada por transformações que se projetam em tudo e se movem constantemente. Neste sentido, o próprio autor considera que, para a escola, torna-se muito difícil a tarefa de elaborar uma norma que se adote como uma orientação segura. Porém, diante de tais transformações, cabe à escola, instituição formadora por excelência, repensar seus meios e seus fins para promover uma educação que, segundo as palavras do autor, “eduque para a vida”, afinal, as transformações fazem parte de uma tendência globalizadora que envolve alterações culturais, sociais e das pessoas. E essas transformações são evidenciadas pelos meios de comunicação, de acordo com a escolha das informações que transmite.

Nesse contexto, devemos retomar o conceito de “pluralidade” que é inerente ao homem segundo os contextos sociais em que vive, conforme abordado por Lahire (2002). O autor parte do princípio de que uma sociedade que se transforma constantemente, por consequência, produz atores cada vez mais diferenciados de acordo com as inúmeras situações heterogêneas a que se deparam nessa sociedade de constantes mudanças.

À luz destes conceitos apresentados por Gimeno (2007) e Lahire (2002) torna-se pertinente retomar os objetivos deste estudo que procura analisar o Programa de Educação

Integral de Araraquara no sentido de verificar, entre outros aspectos, como as atividades estão sendo propostas no Programa, se estão levando em conta as reais necessidades dos alunos de acordo com essa “sociedade da informação” na qual estão inseridos, e investigar se as novas necessidades desta geração estão sendo entendidas e atendidas por esse modelo de educação que propõe uma formação integral, no sentido de mapear sugestões que possam inovar o currículo do Programa adaptando-o ao contexto social atual.

Para isso torna-se necessário retomar, inicialmente, a grade curricular na qual o Programa está estruturado atualmente, apresentada no Quadro 1 (Araraquara, 2013b). As oficinas oferecidas, que compõem a Parte Diversificada, estão divididas de acordo com as grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza. Essa divisão não se justifica, pois enquadra as oficinas, de forma muito fechada, a uma única grande área de conhecimento, quando algumas oficinas abarcam mais de uma área. Por exemplo: a oficina de “Recreação e Jogos” está enquadrada na grande área “Matemática” e trabalha no favorecimento do desenvolvimento de atividades lúdicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, raciocínio lógico e resgate da cultura local, enfatizando o respeito às regras. Dessa forma, contempla também a grande área “Linguagem”. Outro exemplo pode ser dado com a oficina de “Educação Ambiental” que está contemplada na grande área “Ciências Humanas e da Natureza”. Tal oficina propõe reflexões e ações sobre o meio ambiente, sociedade, projetos de vida, mundo do trabalho e hábitos cotidianos. Desse modo, também contempla a área “Linguagem”. Tais enquadramentos refletem “engessamento” da grade curricular, que trata as oficinas de forma estanque dentro de áreas que se complementam, e por isso, não poderiam subdividir-se entre as oficinas. Além disso, a proposta de um currículo baseado em grandes áreas pode se transformar “em uma tentativa formal de agrupar os conteúdos de determinadas disciplinas – no caso “oficinas” – não raras vezes forçando uma “integração” que, de fato, não existe nem a nível teórico ou, se existe nesse nível, não se concretiza na prática.” (FERRETTI, 1980, p.69). Os documentos analisados - Projeto Político Pedagógico e Plano de Gestão - das escolas selecionadas para a coleta de dados, principalmente as EMEFs, deixa claro que entre o ensino regular e a educação integral não há um diálogo estabelecido, um trabalho realizado conjuntamente. Desse modo, o Programa de Educação Integral de Araraquara não está funcionando como extensão do ensino fundamental, e a divisão em grandes áreas deflagra a falta de integração apontada por Ferretti, que não existe a nível de oficinas e nem mesmo como modalidades amplas de educação.

Cabe também retomar uma informação já tratada anteriormente na Seção 2. O Programa de Educação Integral de Araraquara sofreu uma mudança de enfoque em seus objetivos com a alteração na legislação ocorrida em 2013 (ARARAQUARA, 2013b), quando a Educação Complementar cedeu lugar à Educação Integral, porém a estrutura de organização das oficinas oferecidas e suas propostas conceituais permaneceram inalteradas, além da mudança de nomenclatura das oficinas. Neste sentido, o Programa de Educação Integral de Araraquara está inserido em uma sociedade que se transforma constantemente e produz atores cada vez mais diferenciados de acordo com os diversos contextos sociais em que vive, porém mantém-se estagnado em um modelo de ensino pautado em uma grade curricular que não sofre alterações desde 2009, quando o Programa foi criado.

Nesse sentido, primeiramente, torna-se necessário integrar os objetivos das oficinas. E quando cito a integração, não me refiro à criação de um projeto anual que direciona o trabalho em todas as oficinas tendo em vista um produto final, como ocorre atualmente no Programa e podemos verificar claramente descrito nos documentos norteadores do trabalho pedagógico das escolas. Essa integração a que me refiro é a integração de estratégias de ensino que visam o desenvolvimento das potencialidades do aluno, mais do que o domínio de conteúdos, partindo do pressuposto de que “a participação ativa do aluno resulta em aprendizagem de melhor nível.” (FERRETTI, 1980, p. 64). Além disso, o conteúdo vem junto à execução da atividade. Eis aqui o primeiro aspecto de uma inovação pedagógica proposta ao Programa de Educação Integral de Araraquara, a qual Ferretti (1980) denomina de “inovação na organização curricular”.

Essa dificuldade em conseguir acompanhar o ritmo de transformação social e conseqüentemente dos atores que compõem essa sociedade da informação é um dos principais desafios da escola, que mantém-se apoiada em antigas estruturas, conforme explicitado por Tedesco (*apud* Tenti, 2000). É interessante perceber na análise das respostas de alunos, professores e gestores, que algumas questões, apesar de terem sido elaboradas de forma diferente, se complementam, buscam investigar os mesmos aspectos, porém geram respostas contraditórias dos diferentes segmentos. Podemos citar como exemplo os dados apresentados na Tabela 1 e 2, na questão de número 5, na qual a maioria dos alunos e ex-alunos concordam que as atividades oferecidas pelo Programa são sempre dinâmicas e divertidas. A maioria dos alunos também considera que as atividades esportivas e de recreação oferecidas pelo Programa são suficientes, conforme explicitado na questão 6 da Tabela 1, além das atividades culturais e artísticas (questão 10 na Tabela 1 e 2), que também obtém a maioria de concordância de ex-alunos. Porém, quando é dado espaço no questionário para que os alunos

e ex-alunos se coloquem livremente, manifestando suas opiniões, as solicitações de atividades que mais aparecem são aquelas voltadas ao esporte, cultura, arte e recreação. A esse respeito Lahire (2002) destaca que os esquemas de ação que cada ator interioriza depende da coerência dos princípios de socialização aos quais está sujeito. E uma vez que os alunos desta geração são colocados simultânea e sucessivamente dentro de mundos sociais tão plurais e até contraditórios, estes atores responderão com esquemas de ações e práticas não homogêneas, não unificadas e até contraditórias, que sofrerão variações de acordo com os contextos sociais nos quais serão levados a evoluir, se lhes forem oferecidas.

Desse modo, os diferentes atores envolvidos no Programa de Educação Integral de Araraquara refletem essas contradições de acordo com os contextos sociais heterogêneos que vivenciam. Tais contradições relacionam-se com o escasso acesso que os alunos, e até mesmo os educadores, têm aos bens culturais variados. Desse modo, o pouco que lhes é oferecido torna-se suficiente em face do que possuem. Tal constatação nos permite inferir que o Programa precisa investir mais em tais atividades culturais, artísticas, de recreação, pois, conforme explicitado por Lahire (2002) a medida dos contextos sociais a que terão acesso é o que vai levar os atores envolvidos a evoluir. Assim se delineia outro aspecto de possível inovação pedagógica associado à “inovação na organização curricular” já citada acima.

Os gestores do Programa e todos os profissionais envolvidos, primeiramente, devem pensar em uma reforma curricular que considere os atores em sua complexidade, em sua pluralidade. Nessa linha de análise cabe retomar a preferência explicitada pelos alunos no campo das sugestões, nos questionários, por determinadas oficinas oferecidas, como Tecnologia da Informação e Comunicação, Jogos, Música, Artes Cênicas e Artes Visuais. Observa-se que tais oficinas são as que se desenvolvem a partir de uma metodologia ativa, assim como explicitado pelo Plano Langevin-Wallon proposto com o Movimento da Educação Nova na França que, segundo Mialaret (1968), preconizava uma educação que valorizava as atividades manuais, as criações artísticas, as formas de expressão, visando o desenvolvimento físico, sensorial, o progresso intelectual e moral dos alunos.

Associando esse destaque dos alunos por essas oficinas que são estruturadas a partir de métodos ativos com a aceitação da maioria dos alunos, professores e gestores pela sugestão proposta nos questionários a respeito dos alunos poderem optar por blocos de oficinas com as quais mais se identificam, e não sendo obrigados a participar de todas como ocorre atualmente (questão de número 9 nas Tabelas 1 e 2, e questão 22 nas Tabelas 3 e 4), cabe aos gestores promoverem essa flexibilização que atende ao princípio da pluralidade interna dos atores apresentada por Lahire (2002). Um Programa que visa uma formação integral, com o objetivo

de desenvolver as potencialidades humanas em seus aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural, deve estruturar-se considerando os alunos em sua complexidade, em suas particularidades. E essa flexibilização, essa ausência de rigidez de tempo e de escolhas é fundamental em sua estrutura curricular, pois vêm ao encontro da formação que é pregada desde o início da concepção de educação integral trazida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Tal flexibilização compõe-se como um terceiro aspecto de inovação pedagógica na organização curricular do Programa de Educação Integral. Segundo Ferretti (1980) tal inovação, além da integração dos conteúdos já abordada acima, propõem que o currículo seja organizado pelos fenômenos sociais, ou, como no caso do presente estudo, pelos interesses e necessidades dos alunos.

Os dados da pesquisa demonstraram que os alunos, ex-alunos, professores e gestores consideram que o Programa diferencia-se das práticas do ensino regular de modo geral. Os dados apresentados pela questão 2 das tabelas 1 e 2, e pela questão 3 das tabelas 3 e 4 nos demonstram que o Programa de Educação Integral já assume uma caracterização diferenciada pelos professores na utilização de métodos e técnicas de ensino, inclusive porque os alunos consideram as atividades prazerosas. Sendo assim, além das questões estruturais e organizativas do currículo, a metodologia utilizada na transmissão dos conhecimentos das diferentes oficinas oferecidas pelo Programa deve ser estudada. Segundo Tenti (2000), a escola adequada a esta nova geração de alunos é aquela que ensina, mas também motiva, interessa e mobiliza conhecimentos significativos na vida das pessoas. Sendo assim, surge um quarto aspecto de inovação concernente a este estudo, a inovação nos métodos e técnicas de ensino, conforme proposto por Ferretti (1980). Essa é a dimensão a qual o professor possui mais domínio, apesar de sabermos que está ligada a várias outras questões, como à estrutura física, recursos financeiros, aspectos administrativos. Porém, os métodos e técnicas “constituem a ponte entre as intenções e os resultados e se evidenciam, para o professor, como elementos concretamente manipuláveis, o que não ocorre com outras dimensões do processo educacional.”(FERRETTI, 1980, p. 62)

A inovação dos métodos e técnicas de ensino, assim como outras frentes de inovação já indicadas ao Programa, deve privilegiar a participação ativa do aluno. Ferretti (1980), quando aborda a inovação da organização curricular, destaca que a inovação do currículo só tem significado a partir de atividades de ensino que requeiram o envolvimento ativo do aluno no planejamento e realização das atividades propostas. Nesse ponto, podemos retomar as manifestações de alunos e ex-alunos no campo de sugestões dos questionários, os quais solicitam participar mais ativamente da escolha e elaboração das atividades do Programa. Os

alunos manifestam-se pedindo uma participação mais ativa no Programa. Tal aspecto merece ocupar uma posição de destaque na reforma do Programa, principalmente porque se reflete na relação professor-aluno, considerada por Ferretti (1980) outra frente de inovação pedagógica. Segundo o autor,

Do ponto de vista da relação professor-aluno inovar tem significado, portanto, a disposição intencional do primeiro para manter, com o segundo, contatos que se caracterizam pela cooperação, pela estimulação das capacidades, pelo desafio à participação e pela atenção individualizada, contatos nos quais o professor é identificado como facilitador da aprendizagem e o aluno como o sujeito desse processo. (FERRETTI, 1980, p. 66/67)

Tal relação deve estender-se aos gestores, que também estão em contato direto com os alunos na educação integral, afinal as unidades descrevem em seus Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Gestão a importância dos Grêmios Estudantis nas tomadas de decisão da escola.

Atrelada a essa inovação está a inovação na Avaliação Educacional, também proposta por Ferretti (1980). Não é novidade que a avaliação serve ao propósito de diagnóstico, a fim de possibilitar decisões inteligentes a nível pedagógico:

As informações sobre o processo de ensino conduzido pelos professores permitirão identificar as concepções desse agente sobre o conhecimento, sobre o processo de aprendizagem de seus alunos, sobre a relevância que confere ao preparo do espaço e à divisão do tempo de suas aulas, sobre as demandas ligadas à organização do trabalho escolar e às expectativas de resultados que recaem sobre ele e acabam imprimindo suas marcas no desenvolvimento de suas funções. (GALLIAN e SAMPAIO, 2013, p. 214)

Essa dimensão do currículo é muito importante, pois é mediante os resultados obtidos no processo avaliativo que a organização curricular, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, os materiais, a relação professor-aluno são analisados para que possam ser repensados, reorganizados e aprimorados. Por isso, essa dimensão tão importante do currículo deve ocupar um espaço de destaque na proposta curricular do Programa. Porém o processo de avaliação tem ocorrido de modo superficial neste Programa. Tal evidência é constatada na análise do documento que norteia o Programa (ARARAQUARA 2013b), o qual não discorre sobre meios de avaliação, e também nos documentos pedagógicos (PPPs e Planos de Gestão) das escolas selecionadas, os quais descrevem muito brevemente que o processo avaliativo ocorre de forma contínua, porém não oferecem mais nenhum indício de que esta avaliação compõem-se dentro de um referencial estruturado e organizado, não descrevem as etapas e

níveis desse processo avaliativo. Tal característica dos documentos reflete uma desconsideração, talvez até inconsciente, dos profissionais do Programa com essa importante dimensão do processo educativo, ou ainda, pela própria desvalorização que cerca a proposta.

Neste sentido a avaliação, quinto aspecto de inovação sugerido para este Programa, deve ser pensada criteriosamente pela equipe escolar e estar estruturada no documento norteador do Programa e nos documentos pedagógicos de cada unidade educacional. As informações advindas pelos processos avaliativos é o que vai permitir aos gestores instrumentalizar a tomada de decisões de modo a garantir os possíveis ajustes a serem realizados visando coerência entre o trabalho escolar e os resultados esperados em termos de formação dos alunos.

Assim como nas outras frentes de inovação pedagógicas propostas por Ferretti (1980), na avaliação o aluno também ocupa posição privilegiada, sendo solicitado a participar mais ativamente. Desse modo, o autor destaca a valorização da auto avaliação, na qual o aluno acaba fazendo uso ativo do conhecimento e das experiências vividas, conforme sugerido por Tenti (2000).

Uma escola voltada a atender as necessidades dessa nova geração de alunos é uma escola ainda em construção, na medida em que esses alunos ainda estão em plena transformação, inseridos também em uma sociedade que se transforma muito rapidamente. Devido a isso, devem ser pensadas formas institucionais suficientemente diversificadas e flexíveis que deem respostas adequadas às múltiplas condições de vida e expectativas desses jovens. Um grande passo que pode ser dado neste sentido é o de compreender que uma escola que atenda estes interesses, sem deixar de cumprir seu papel institucional de promover o acesso ao conhecimento “poderoso”, emancipador, é uma escola onde as novas gerações não sejam somente um público alvo, mas sim protagonistas ativos na construção de seus direitos e responsabilidades.

Diante de tudo que foi exposto de acordo com os autores que compõem o referencial teórico deste estudo, superar as questões apontadas sugere inovação em vários aspectos do Programa. Tais modificações, que podem ser inovações, confirmadas pelos dados coletados, tornam-se prementes a fim de que o Programa de Educação Integral de Araraquara supere a desmotivação e o desinteresse por parte de seu alunado de 11 a 15 anos, que atualmente não encontra no Programa um conhecimento que supra as necessidades próprias da faixa etária na atual sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi estruturada a partir da problematização das decisões de abandono e situações de desinteresse e recusa dos alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental em aderir e permanecer no Programa de Educação Integral do município de Araraquara, com base na apuração do baixo número de alunos da faixa etária de 11 a 15 anos matriculados no Programa. Para investigar tal problemática foi necessário ouvir e saber o que pensam os alunos dessa faixa etária que frequentam o Programa, além de ex-alunos, professores e gestores, sobre as atividades desenvolvidas atualmente nas oficinas que compõem o Programa, e sobre sua organização e estrutura; foi necessário investigar por que alguns alunos buscam esse Programa e encontram o que os satisfaz, e outros alunos não estão encontrando, além de identificar as características e ações de gestão de seu currículo.

Diante de tal problema levantou-se a hipótese de que a forma como o Programa está direcionando suas ações e gerindo seu currículo não está nutrindo as necessidades atuais desse alunado. De acordo com os estudos sobre a temática da educação integral e dos conceitos explicitados pelos autores que fundamentam este trabalho, percebe-se a necessidade de que os programas educacionais busquem modelos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e variados, voltados aos interesses de suas idades, da cultura jovem que os envolve e das exigências que se colocam em um novo modelo social contemporâneo, dentro de estruturas organizacionais mais flexíveis e diferenciadas do cotidiano do ensino regular.

Quanto à metodologia do questionário com escala de respostas fixas, percebeu-se que, além de um campo aberto de sugestões deixado ao final dele, foi permitido a eles deixarem suas observações e apontamentos referentes ao Programa. Tais apontamentos foram de extrema importância no momento de analisar os resultados apresentados pelas respostas nos questionários. A análise dos documentos oficiais que respaldam o Programa de Educação Integral de Araraquara e que norteiam o trabalho pedagógico realizado nas escolas selecionadas como campo investigativo também foram importantíssimos para compreensão dos dados obtidos.

Os dados permitiram apontar que o Programa possui uma dinâmica de trabalho diferenciada do ensino regular, no que se refere à suas rotinas e metodologia adotada pelos professores, valendo-se de propostas mais lúdicas e flexíveis. Isso faz com que os alunos avaliem o Programa positivamente nestes aspectos. Porém, quando eles têm a oportunidade de fazer sugestões e apontamentos, as solicitações que mais aparecem são aquelas voltadas ao esporte, à cultura, ao lazer, à arte, à recreação, aos jogos e às brincadeiras. Isso demonstra que

o Programa precisa aprimorar sua grade curricular ampliando o rol de atividades lúdicas, dinâmicas, culturais e artísticas. O mesmo aconteceu em relação aos profissionais do Programa, os quais apesar de concordarem, em maioria, que as atividades culturais, artísticas e esportivas oferecidas pelo Programa são suficientes, quando têm a possibilidade de se manifestar livremente no campo das sugestões, destacam que as atividades oferecidas não contemplam as necessidades reais dos adolescentes, demonstrando respostas contraditórias.

Nesse sentido, as questões sugestivas, elaboradas com o intuito de apresentar mudanças curriculares e metodológicas ao Programa, baseando-se em aspectos apontados pelas pesquisas do mapeamento bibliográfico e pelos autores que fundamentaram o tema, foram fundamentais no momento de proporcionar uma análise mais coerente e incisiva dos dados obtidos. Por meio das respostas fornecidas pelo segmento de alunos e profissionais a estas questões, conseguiu-se estabelecer, de forma clara, problemas, propostas e direcionamentos voltados a atender o objetivo central da pesquisa, que era o de identificar elementos que interferem no atendimento efetivo dos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) no Programa de Educação Integral do município de Araraquara, fazendo sugestões de modificações que inovassem seu currículo procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, possibilitando cuidar da ampliação do número de alunos matriculados na faixa etária de 11 a 15 anos.

Tal objetivo geral desdobrou-se em alguns objetivos específicos, dos quais surgiram algumas constatações:

- A divisão da grade curricular do Programa, da forma como se apresenta, não viabiliza a integração dos conteúdos concernentes às áreas no trabalho desenvolvido pelas oficinas. Verifica-se que o Programa estrutura-se a partir de uma proposta inflexível, de modo que todos são obrigados a frequentar todas as oficinas do Programa, de acordo com horários fixos estabelecidos diariamente aos moldes da organização curricular;

- As atividades do Programa priorizam aspectos lúdicos e dinâmicos de ensino aprendizagem, conforme apontam os dados, porém os conteúdos trabalhados nas diferentes oficinas não estão integrados e nem mesmo conectados aos conteúdos propostos no Ensino Fundamental, visto que as equipes não trabalham em conjunto e os Projetos Político Pedagógicos das unidades de Ensino Fundamental não contemplam o Programa da Educação Integral em seus pressupostos. Sendo assim, a equipe da educação integral trabalha baseando-se em projetos anuais com temas diversos, os quais direcionam o trabalho das oficinas visando um produto final. Os meios utilizados para alcançar este produto final, como a escolha dos conteúdos trabalhados aliados aos meios e técnicas de ensino, nem sempre

refletem a real necessidade dos alunos dessa nova geração, conforme descrito nos referenciais teóricos deste estudo por Tedesco e Tenti (2002).

- A análise dos dados permitiu demonstrar que as necessidades do alunado não estão sendo entendidas e atendidas. Isso torna-se claro no momento em que analisamos as sugestões fornecidas pelos alunos. Além da reivindicação já explicitada acima a respeito de mais atividades recreativas, artísticas e culturais, inclusive quando solicitam mais aulas de determinadas oficinas que trabalham a partir de métodos ativos, outra reivindicação muito forte que aparece é a de que possam participar mais ativamente das propostas do Programa, como agentes do conhecimento, de modo que os próprios professores reconhecem, por meio dos dados, que os alunos não são ouvidos e nem atendidos nas decisões organizativas da escola e nas atividades propostas.

- O estudo permitiu o mapeamento de sugestões ao Programa por meio dos questionários respondidos por alunos e profissionais e as sugestões apresentadas, conforme análise dos dados, foram bem aceitas pelos alunos e profissionais, demonstrando que o Programa certamente precisa passar por um processo de reforma curricular.

Tais constatações demonstram que o objetivo central da pesquisa foi alcançado, pois os dados permitiram identificar os elementos que interferem no atendimento dos alunos do Programa de educação integral de Araraquara. A identificação desses elementos aliada à aceitação das sugestões de inovação propostas ao Programa pelos alunos e profissionais confirmam a hipótese levantada no estudo.

Após estas constatações são destacados alguns pontos básicos que, conforme os dados coletados, requerem revisão por parte dos profissionais envolvidos no Programa visando futuras modificações, principalmente porque essa é a intenção fundamental deste curso. Primeiramente a organização do currículo por grandes áreas de conhecimento precisa ser repensada e reestruturada a partir de uma real integração dos conteúdos abordados pelas oficinas com nível teórico aliado ao prático, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Precisa haver também uma articulação dos conteúdos abordados nesse Programa com aqueles trabalhados no Ensino Fundamental, já que segundo o documento norteador do Programa (ARARAQUARA 2013b) este passou a ser uma extensão do Ensino Fundamental. Isso não significa que o Programa deva valer-se das rotinas e meios de ensino utilizados no ensino regular, mas precisa ser estabelecida uma ponte de trabalho que integre as equipes no sentido de buscarem desenvolver nos alunos o conhecimento poderoso construído de modo coeso e harmonioso que vai além de um conhecimento elementar e superficial.

Os dados da pesquisa nos permitem perceber que os profissionais do Programa estão sem parâmetros e direcionamentos de trabalho, visto que fornecem muitas respostas contraditórias em questões que se complementam. No campo das sugestões aparecem muitos pedidos de formação continuada, considerada escassa pelos profissionais. Sendo assim, torna-se fundamental a equipe diretiva assumir esse papel através de um processo de gestão claro e dimensionado.

As inovações pedagógicas apontadas ao Programa na análise dos dados obtidos tomam o aluno como elemento central em suas propostas. Desse modo, cabe ao Programa focar-se em conteúdos e metodologias que considerem o aluno como interlocutor nas propostas sugeridas, retomando e reforçando inclusive as instâncias democráticas de participação que constam nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das unidades que compõem o Programa.

Nessa linha, o Programa precisa rever sua organização por meio de propostas mais flexíveis nas quais o aluno possa optar por frequentar as oficinas e/ou atividades que o motiva, que lhe desperte interesse. A análise dos dados destaca que os alunos têm preferência pelas oficinas que se valem de métodos ativos de trabalho, como as que utilizam tecnologias da informação e comunicação, as que trabalham com artes variadas, jogos e recreação. Esses dados destacam um aspecto muito importante na inovação de métodos e técnicas de ensino, que deve ser levada em conta na reforma curricular do Programa.

Por fim, o processo de avaliação que com o propósito de diagnosticar perpassa todas os aspectos apontados nesse estudo, apresentou-se falho e superficial no Programa de Educação Integral. Desse modo, precisa ser reformulado e reconstruído entre os profissionais no sentido de solidificar os resultados obtidos a partir dessas novas propostas inovadoras elencadas.

Nessa perspectiva de reforma curricular necessária ao Programa de Educação Integral de Araraquara, as três relações “ensino-aprendizagem-avaliação” devem compor o eixo central dessa reforma no sentido de buscar uma perspectiva educacional de “educar para a vida”, através de uma proposta onde essa nova geração de alunos atue como protagonista do conhecimento através de práticas diversificadas e flexíveis que busquem desenvolver os conhecimentos com auxílio de metodologias que atendam às múltiplas condições de vida e expectativas do alunado, considerando e valorizando a cultura, arma tão poderosa, que cada indivíduo traz consigo.

Pode-se dizer, assim, que os objetivos foram atingidos e a hipótese deste trabalho se confirma, pois, de fato, a forma pela qual o Programa está sendo gerido tanto nas ações

quanto no currículo, não está atendendo ao que se propõe e, portanto, não atende as necessidades do público a que se destina.

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, M.B.F. *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18548. Acesso em 24/06/2016.

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, FUNDAÇÃO VITAE. *Educação Complementar*. Araraquara, 1995.

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Programa de Educação Complementar*. Araraquara, 2001.

ARARAQUARA. Lei 7863, de 25 de Janeiro de 2013. *Dispõe sobre alteração do artigo 3º da Lei nº4938, de 13 de Novembro de 1997 que institui o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências*. Araraquara, 2013a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/araraquara/lei-ordinaria/2013/786/7863/lei-ordinaria-n-7863-2013-dispoe-sobre-alteracao-do-artigo-3-da-lei-n-4938-de-13-de-novembro-de-1997-que-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09/09/2016.

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação Integral*. Araraquara, 2013b.

ARARAQUARA. *Plano de Gestão da EMEF CAIC “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro”*. 2014.

ARARAQUARA. *Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação “FUNDECITRUS”*. 2015a.

ARARAQUARA. *Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Piaquara “Profa. Lectícia Vitta Filpi”*. 2015b.

ARARAQUARA. *Projeto Político Pedagógico da EMEF CAIC “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro”*. 2015c.

ARARAQUARA. *Projeto Político Pedagógico da EMEF “Prof. Henrique Scabello”*. 2015d.

ARARAQUARA. Lei No 8479 de 17 de junho de 2015. *Aprova Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências*. Araraquara, 2015e. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?url=http://www3.araraquara.sp.gov.br/ImageBank/FCKEditor/file/administrador/Lei%2520Ordinaria%25208479%2520-%252008479.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjQ5LbGz_zWAhXlf5AKHUKvBSQQFggUMAA&usg=AOvVaw1_5YWbdR2fQdtMHCcpS2uO. Acesso em 19/10/2017.

ARARAQUARA. *Plano Escolar da EMEF “Prof. Henrique Scabello”*. 2016.

ARARAQUARA. *Plano Escolar do Centro de Educação “FUNDECITRUS”*. 2017a.

ARARAQUARA. *Plano Escolar do Centro Educacional Piaquara “Prof. Lectícia Vitta Filpi*. 2017b.

ARARAQUARA. *Plano Escolar da EMEF CAIC “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro” – Educação Integral*. 2017c.

ARARAQUARA. *Plano Escolar da EMEF “Prof. Henrique Scabello”*. 2017d.

BALDANÇA, M. L. *Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira a Darcy Ribeiro*. Dissertação (Mestrado). Curitiba; PUCPR, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3236. Acesso em 14/08/2017

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27/02/2017.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27/02/2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09/09/2016.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09/09/2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, MEC: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 09/09/2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em 18/10/2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/component/docman/%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D12985%26Itemid%3D&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ah

UKEwjihfGh6vrWAhWFDpAKHQmgCM0QFggbMAE&usg=AOvVaw1X_5LDFVm2kBuNin mASmPb. Acesso em: 18/10/2017.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília, MEC: 2007c. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjZzNOt8_rWAhUHTZAKHZhjAe4QFggUMAA&usg=AOvVaw2vOu6u_ypOTeKm2VQqGWCQ. Acesso em: 18/10/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*. Brasília, 2007d. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 18/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em 18/07/2017.

BRASIL. Ministério da educação. Série Mais Educação – Educação Integral. *Texto Referência para o debate nacional*. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em 18/07/2017.

BRASIL. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 16/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em 18/07/2017.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 06/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016. *Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D49121-port-1145-11out-pdf%26category_slug%3Doutubro-2016-pdf%26Itemid%3D30192&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwj5iJ2i9dbVAhVMIpAKHfYmAxgQFggUMAA&usg=AFQjCNHIs9PVoUIpfajVJsai0jIR_Z6bDw. Acesso em 18/07/2017.

CAPALDO, O. L.; BRUNETTI, S. P. V. *Educação Complementar: um projeto político pedagógico*. Araraquara, 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1205-1222. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em 24/06/2016.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educ. rev.* [online]. 2012, n.45, pp.73-89. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>. Acesso em 24/06/2016.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. e BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2014, vol.22, n.83, pp.355-378. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200005>. Acesso em 24/06/2016.

DAYRELL, J. e GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.45-62. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151322>. Acesso em 24/06/2016.

DAYRELL, J. e JESUS, R.E.de A. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte; UFMG, 2013. 132 p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlink&pid=S01024698201500040004500005&lng=en. Acesso em 25/07/2016

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educ. Real.* [online]. 2015, vol.40, n.1, pp.229-251. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623640241>. Acesso em 24/06/2016.

FERRETTI, C.J. A Inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCAIA, W.E. (Org.) *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1980, p. 55-82.

GALLIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.40, n.4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em 25/02/2017.

GALLIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Currículo na Escola: uma questão complexa. In: MARIN, A.J. (Org.) *Escolas, Organizações e Ensino*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p.169-217.

GARCIA, M. G. *Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17137. Acesso em 24/06/2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. *A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a Educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

GIOVANNI, G; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 67, Agosto/1999, pp. 70-111 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em 25/07/2016.

GOMES, M.C.R.L. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/636>. Acesso em 21/07/2017.

GOODSON, I.E. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HAMILTON, D; PARLETT, M. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.) *Avaliação de programas educacionais. Vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, SP: E. P.U, 1982, p.38-45.

LAHIRE, B. *Homem Plural - os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIALARET, G. *Educacion Nueva y Mundo Moderno*. Guias para el educador. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1968.

MOTA, C.N. *O Programa de Educação Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6613_CRISTINA%2520NASCIMENTO%2520DA%2520MOTA.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwiFgcSubVAhWLHJAKHe0jBFkQFgguMAI&usg=AFQjCNG_K8_5SXuXOeesyu71FRzxyqviKg. Acesso em: 14/08/2017

OLIVEIRA, C. G. *Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas – SP*. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/TEID/Downloads/DissertacaoCristianeGoncalvesOliveira.pdf>. Acesso em 24/06/2016.

QUARESMA, D.G. *Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10249>. Acesso em 25/07/2017.

RAMALHO, B. B. M. *Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TEID/Downloads/b_rbara_disserta_o_revisada_e_formatada_final_070115.pdf. Acesso em 24/06/2016.

SANTOS, A. R. *O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TEID/Downloads/ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS_rev.pdf. Acesso em 24/06/2016.

SANTOS, J. P. G. M. *Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes – SP, no período de 2009 à 2013*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17766. Acesso em 24/06/2016.

SÃO PAULO. Resolução SE Nº 89, de 09 de Dezembro de 2005. *Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral*. São Paulo, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM. Acesso em: 09/09/2016.

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 09/09/2016.

SÃO PAULO. PORVIR; INSPIRARE. *Nossa Escola em (Re)Construção*. Instituto Inspirare: 2016a. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2016/10/06150937/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_Final.pdf. Acesso em 27/02/2017.

SÃO PAULO. MAPA DA EDUCAÇÃO. *Manifesto a Voz do Jovem*. Mapa da educação: 2016b. Disponível em <http://mapaeducacao.com/manifesto/>. Acesso em 27/02/2017.

SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo, SP: Editora Herder/EDUSP, 1965.

SOARES, T. P. A. F. *Sentidos constituídos na educação em tempo integral*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15089. Acesso em 24/06/2016.

TEDESCO, J. C.; TENTI, E. *Nuevos tempos y nuevos docentes*. Buenos Aires, UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>. Acesso em: 09/09/2016.

TENTI, E. *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado pelo autor no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”, organizado pelo Ministério da Educação. Brasília, junho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 09/09/2016.

TITTON, M. B. P. e PACHECO, S. M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.135-153. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151374>. Acesso em 24/06/2016

VARELA, B. O projeto educativo de escola no contexto da globalização. In: Seminário de formação de gestores e coordenadores da delegação do Ministério da Educação e do Desporto, 2011. Cabo Verde. *O projecto educativo de escola face às novas tenências das políticas educativas e curriculares*. Cabo Verde, 2011. Disponível em: <https://bartvarela.files.wordpress.com/2011/12/o-projecto-educativo-de-escola-no-contexto-da-globalizac3a7c3a3o5.pdf>. Acesso em 25/02/2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n. 101, pp.1287-1302, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DEFINITIVO A SER RESPONDIDO POR PROFISSIONAIS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Prezados professores e gestores, conforme combinado, vocês estão recebendo um questionário que aborda aspectos educacionais e organizacionais do Programa de Educação Integral de Araraquara. Assinale com X a função que exerce dentro do Programa. Após leia com calma cada uma das questões para, então, marcar a alternativa que preferir, colocando um X no quadradinho equivalente à sua opinião em cada uma das questões.

Desde já, agradeço sua colaboração!

PROFESSOR

PROFESSOR COORDENADOR

DIRETOR

COORDENADOR TÉCNICO

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os aspectos assistenciais do Programa de Educação Integral de Araraquara se sobressaem aos aspectos educacionais.				
2. As atividades desenvolvidas no Programa são pensadas de maneira independente, de modo que estão desconectadas dos conteúdos aplicados no Ensino Regular.				
3. Penso que a maior parte de atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral assume um caráter pedagógico formal, muito próximo à prática cotidiana do Ensino Regular.				
4. Considero positiva a organização de horários e rotinas estabelecidas atualmente pelo Programa.				
5. Posso afirmar que uma das principais finalidades desse Programa é acolher e cuidar das crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.				
6. O currículo do Programa dialoga com a grade do Ensino Regular, complementando-a.				
7. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa priorizam aspectos lúdicos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.				
8. Considero que as atividades recreativas e esportivas oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.				
9. É possível dizer que o Programa acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens, estabelecendo reciprocidade com o mundo				

adulto.				
10. Nas diferentes oficinas os professores trabalham com a perspectiva de propor atividades dinâmicas que estimulam a criatividade dos alunos.				
11. É possível dizer que o professor desenvolveria suas atividades mais satisfatoriamente se o aluno passasse, no máximo, por duas oficinas diariamente.				
12. Posso afirmar que a prática de esportes e as atividades recreativas são valorizadas por esse Programa.				
13. É possível dizer que as atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa são suficientes às necessidades dos alunos.				
14. O Programa estabelece relação com o mundo de trabalho, oferecendo ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.				
15. O Programa está cumprindo o objetivo de formar integralmente o aluno, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e sócio-culturais.				
16. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental.				
17. Os direcionamentos e as ações curriculares propostas consideram os alunos em sua complexidade, pluralidades e particularidades, tomando-o como centralidade no processo.				
18. O currículo e as propostas do Programa adaptam-se aos alunos e suas necessidades à medida que vão avançando na idade e escolaridade.				
19. Posso afirmar que os alunos de ciclo I do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.				
20. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo I do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.				
21. Percebo que a maioria dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequenta o Programa se sente satisfeita com as atividades oferecidas.				
22. É possível dizer que o Programa poderia ser mais atrativo se os alunos pudessem optar por um bloco de oficinas com as quais se identifica, não sendo obrigados a participar de todas elas.				

23. Penso que há uma imposição dos familiares de grande parte dos alunos para que estes frequentem o Programa de Educação Integral.				
24. Penso que a socialização constitui o principal atrativo para que os alunos permaneçam no Programa de Educação Integral.				
25. As oficinas oferecidas pelo Programa e suas respectivas metodologias suprem as necessidades de formação dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental.				
26. Posso afirmar que os alunos de ciclo II do Ensino Fundamental estão sendo contemplados em seus interesses e necessidades pelo Programa.				
27. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos nas decisões organizativas da escola, inclusive na definição das atividades propostas nas oficinas.				
28. Penso que o currículo do Programa de Educação Integral assume um caráter estático, de modo que a linha de trabalho desenvolvida nas oficinas não sofre alterações consideráveis à medida que os alunos avançam na escolaridade.				
29. As escolhas curriculares e as práticas usuais são decididas e/ou mantidas a cada ano por seu valor formativo.				
30. É possível dizer que a inadequação do currículo é o principal fator que gera o distanciamento de alunos de ciclo II do Ensino Fundamental em relação ao Programa de Educação Integral de Araraquara.				
31. Considero que o currículo do Programa de Educação Integral deve ser repensado e reelaborado para atender as necessidades reais de todos os alunos envolvidos.				
32. Gestores da Secretaria de Educação preocupam-se com a gestão do currículo do programa proporcionando encontros de formação e debates com o objetivo de cuidar desta proposta regularmente.				
33. Considero que o Programa de Educação Integral, após a reformulação que sofreu em 2013, está cumprindo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.				
34. Posso afirmar que o Programa de Educação Integral de Araraquara atende às demandas atuais de formação dos indivíduos, preparando-os para se posicionarem e atuarem criticamente frente				

ao universo de diversidades e mutação em uma sociedade globalizada.				
Deixe aqui suas sugestões e observações:				

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DEFINITIVO A SER RESPONDIDO POR ALUNOS E EX-ALUNOS NA FAIXA ETÁRIA DE 11 A 15 ANOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Prezado(a) aluno(a), conforme combinado, vocês estão recebendo um questionário que aborda aspectos educacionais e organizacionais do Programa de Educação Integral de Araraquara.

Procure ler com calma cada uma das questões para, então, marcar a alternativa que preferir, colocando um X no quadradinho equivalente à sua opinião em cada uma das questões.

Desde já, agradeço sua colaboração!

() ALUNO

() EX-ALUNO

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.				
2. As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola em que estudo.				
3. A organização dos horários de aulas e das rotinas do Programa de Educação Integral é parecida com a organização da minha escola.				
4. Seria mais interessante se o Programa tivesse uma organização de horários e sequências de atividades diferentes da escola em que estudo.				
5. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.				
6. Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes para os alunos.				
7. Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajudá-los em suas escolhas futuras.				
8. O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para entrar no mercado de trabalho.				
9. É possível dizer que o Programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse escolher participar de um agrupamento de oficinas que mais gosta, não sendo obrigado a participar de todas.				
10. As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes para os alunos.				
11. Considero que o Programa de Educação				

Integral deve ser modificado para atender interesses e necessidades dos alunos.				
12. É possível dizer que os alunos são ouvidos e atendidos na organização das atividades propostas no Programa.				
13. Penso que muitos alunos frequentam o Programa de Educação Integral porque são obrigados pelos familiares.				
14. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral vêm pra escola principalmente para encontrar os amigos.				
15. Posso afirmar que gosto das atividades do Programa.				
16. Posso afirmar que a formação que estou recebendo no Programa de Educação Integral está contribuindo para que me torne um cidadão mais crítico e criativo, preparado para atuar socialmente.				

Se quiser, pode deixar aqui suas observações e sugestões, apontando pontos positivos e negativos em relação a diversos aspectos do Programa de Educação Integral:

Pontos Positivos	Pontos Negativos

Outras observações e sugestões:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE A SER RESPONDIDO POR ALUNOS E EX-ALUNOS NA FAIXA ETÁRIA DE 11 A 15 ANOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Prezado(a) aluno(a), conforme combinado, vocês estão recebendo um questionário que aborda aspectos educacionais e organizacionais do Programa de Educação Integral de Araraquara.

Procure ler com calma cada uma das questões para, então, marcar a alternativa que preferir, colocando um X no quadradinho equivalente à sua opinião em cada uma das questões.

Desde já, agradeço sua colaboração!

() ALUNO

() EX-ALUNO

Questões	Concordo Plenamente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Plenamente
1. Posso afirmar que os alunos que frequentam o Programa de Educação Integral buscam principalmente alimentação, proteção e cuidados dos profissionais.				
2. As atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral são bem parecidas com as oferecidas na Escola de Ensino Fundamental na qual estudo.				
3. Existe semelhança da organização de horários de aulas e rotinas do Programa de Educação Integral com a da minha escola de Ensino Fundamental.				
4. Seria mais interessante se o Programa oferecesse uma proposta de organização de horários e rotinas diferenciada da escola de Ensino Fundamental na qual estudo.				
5. Considero que as atividades propostas pelos professores nesse Programa são sempre dinâmicas e divertidas, sendo prazeroso realizá-las.				
6. Considero que as atividades esportivas e de recreação oferecidas são suficientes às necessidades dos alunos.				
7. Posso afirmar que o Programa permite aos adolescentes construir um projeto de vida, promovendo atividades que os aproximam do mundo adulto e que vão ajudá-los em suas escolhas futuras.				
8. O Programa oferece ferramentas que preparam os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho.				
9. É possível dizer que o programa seria mais interessante ao aluno se ele pudesse optar por participar de um agrupamento de oficinas com as quais mais se identifica, não sendo obrigado a participar de todas.				
10. As atividades culturais e artísticas oferecidas pelo Programa estão sendo suficientes às necessidades dos alunos.				

APÊNDICE D - QUADROS REFERENTES AO MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS REALIZADAS E ARTIGOS PUBLICADOS NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quadro 1: Trabalhos que destacam a dimensão de alunos e famílias a respeito da significação da Educação Integral

Palavras-chave	Autor (es)	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Principais Resultados
Dimensão subjetiva/ Pais e alunos	LEMOS, Ruth Wilna Ferreira	Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos	Site da PUC/SP	2012	Dissertação	O trabalho busca compreender a dimensão subjetiva do que a escola de tempo integral representa aos alunos e às famílias, tomando como referência os pais e alunos envolvidos no processo, na perspectiva do Programa de Educação Integral do Projeto "Mais Educação".	Não há uma clareza na forma como pais e alunos enxergam as mudanças ocorridas sobre a qualidade da escola a partir de uma proposta de educação integral. Possuem o sentido de que mais tempo dentro da escola proporciona melhor aprendizado. Visão abstrata de Educação Integral.
Educação não formal/ Expectativas/Agentes envolvidos/ Políticas Públicas	OLIVEIRA, Cristiane Gonçalves	Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas-SP	Site da USP – FEUSP	2008	Dissertação	O trabalho estuda uma proposta de educação no período oposto ao escolar e a expectativa dos envolvidos: usuários, famílias, profissionais e autoridades.	A análise estabeleceu que as expectativas dos grupos envolvidos convergem, de forma que o programa conta com ampla aceitação e reconhecimento. Porém, o significado atribuído a cada aspecto de análise varia na maior parte das vezes.
Educação Integral/Educação do adolescente/ Trajetórias Escolares	RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira	Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	Site da UFMG	2014	Dissertação	Aborda as características de um programa de Educação Integral de Belo Horizonte (PEI) e as possíveis influências exercidas por essas atividades sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos.	Os resultados apontam para a constituição da participação no PEI enquanto uma experiência significativa para o grupo investigado, a qual resultou em influências aspectos diversos de suas vidas: atitudes e valores, comportamento, perspectivas profissionais e relação com a educação escolar.
Educação Integral/ Ampliação da jornada escolar/ Estudantes/ Olhar do aluno	COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa	Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação Integral.	Site Scielo	2012	Artigo	O trabalho discute concepções de Educação Integral a partir do olhar dos alunos e fundadas em dois pressupostos: a) a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação (formação completa do ser humano);b) Concepção de Educação Integral inicia-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Os resultados apontam que a concepção de educação integral parte da escola, mas não a tem como centralidade nesse processo, promovendo várias atividades com propósito mais assistencial que educacional.
Escolas de tempo integral/ Ensino integrado/ Família e escola	OLIVEIRA, Kassiane dos Santos	Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola	Site UFMG	2014	Dissertação	Tem por objetivo identificar e analisar quais sentidos e significados são atribuídos ao programa Escola Integrada (PEI) pelas famílias que inserem seus filhos com idades entre 6 e 8 anos.	Os resultados demonstraram que o sentido inicial atribuído ao PEI era voltado para o cuidado, socialização, desenvolvimento da autonomia e novas aprendizagens. A participação das crianças no PEI proporcionou às famílias perceberem no Programa novas possibilidades educativas, bem como a ampliação das experiências sociais e culturais das crianças.
Desafios/ Educação Integral/gestores municipais	BRANCO, Veronica	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Site Scielo	2012	Artigo	Trata da percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios enfrentados para a implantação da Educação Integral ou do aumento de tempo da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região sul do Brasil: Apucarana, Joinville e Porto Alegre.	Aponta como principais desafios a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores e novos atores na equipe. Além disso, aponta fortemente o ideário da educação Integral voltada às famílias e não aos alunos (caráter social).
Paulo Freire e Gestão Democrática/ Ensino Integral/ Categorias: diálogo, participação e autonomia	QUARESMA, Daniel Gellini	Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades	Site da PUC/SP	2015	Dissertação	A pesquisa investiga os limites e as possibilidades da efetivação da gestão democrática numa escola estadual de ensino integral em São Paulo, considerando os princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire, ambicionado o respeito às necessidades dos alunos.	Os resultados demonstram que uma ação gestora compartilhada, participativa e democrática propiciam possibilidades concretas de participação de toda a comunidade envolvida, além de melhores resultados escolares.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento bibliográfico.

Quadro 2: Trabalhos que destacam a trajetória histórica e aspectos políticos de programas voltados à Educação Integral e seus resultados, além de concepções teóricas de Educação Integral

Palavras-chave	Autor (es)	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Principais Resultados
Ampliação da jornada escolar/ Educação Integral/ Mais Educação/ Currículo	ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira	Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil e em Portugal	Site da PUC/SP	2015	Tese	O trabalho toma como objeto de estudo analisar as experiências de ampliação da jornada escolar por meio dos programas “Mais Educação” no Brasil e “Escola de Tempo Inteiro” em Portugal.	O trabalho conclui que as realidades investigadas atestam que a ampliação do tempo permite à escola incorporar em seu currículo atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais para uma formação cidadã; as atividades desenvolvidas nas escolas estudadas, apesar de não atender todas as expectativas propostas nos documentos dos Programas Mais Educação e Escola de Tempo Inteiro, revela um esforço significativo na elevação da qualidade da educação; ambos os programas caminham para a standartização dos resultados em detrimento dos processos.
Educação Integral/ Programa Mais Educação/ Tempo integral	SANTOS, Alessandra Rodrigues dos	O programa Mais Educação, uma proposta de Educação em tempo integral?	Site da USP – FEUSP	2014	Dissertação	O trabalho teve por objetivo identificar se o Programa Mais Educação é uma possibilidade de estimular e qualificar as iniciativas de educação pública para uma educação em tempo integral	O trabalho apresenta a percepção de que o Programa ainda precisa superar desafios para se concretizar como fomento para implementação de escolas de tempo integral.
Educação integral/ Funções da escola/ Pragmatismo	CAVALIERE, Ana Maria Villela	Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?	Site Scielo	2002	Artigo	No trabalho a autora revisita a concepção de Educação Integral em sua vertente pragmatista, buscando uma possível base teórica para a elaboração de uma proposta de educação fundamental que possa corresponder às novas necessidades e problemas que apresentam as escolas públicas voltadas à esse segmento.	O artigo recupera, problematiza e atualiza os fundamentos da educação integral em sua vertente pragmatista, reconsiderando nessa experiência histórica mais uma fonte de inspiração à construção de uma escola que possa ter papel relevante na instauração da sociedade democrática.
Políticas públicas municipais/ Educação integral/ Tempo ampliado	COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica	Políticas públicas Municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença	Site Scielo	2014	Artigo	O artigo aprofunda temáticas da educação integral e da jornada ampliada no Ensino Fundamental, relatando suas experiências ocorridas na região sudeste e sul do país que identificam a formação completa do ser humano como parte integrante das funções da escola.	Sustenta que a implantação da educação integral foi bem sucedida considerando os resultados sociais e de saúde, e também a melhoria da aprendizagem dos alunos.
Escola de tempo integral/ educação integral/ Escola pública/ políticas públicas	CASTRO, Adriana de; Lopes, Roseli Esquerdo.	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades	Site Scielo	2011	Artigo	O artigo analisa a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional da implantação das Escolas de Tempo Integral em São Paulo, no ensino fundamental da rede pública, e os dados da experiência concreta, a fim de compreender os avanços, desafios e limites da proposição de uma educação pública de melhor qualidade.	Dentre as conclusões, a principal delas é a de que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e de livre escolha dos alunos.
Educação Integral/ Qualidade na Educação	PENTEADO, Andrea	Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade	Site Scielo	2014	Artigo	O artigo traz a contribuição da teoria da Nova Retórica pra examinar discursos acerca do programa Mais Educação proposto como modelo de educação integral para o ensino básico, considerando a educação integral como um dos caminhos para atingir metas de uma educação de qualidade.	Conclui que o Programa Mais Educação tem servido melhor a uma estratégia de reforço escolar do que às melhorias pedagógicas dentro da escola.
Escola de tempo integral/ Educação integral/ filantropia	CAVALIERE, Ana Maria	Escola Pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado?	Site Scielo	2014	Artigo	O artigo analisa os elementos que compõem o atual debate sobre o real sentido da educação integral no Brasil: vista como um direito de todos, estratégico para a cidadania, ou um dispositivo compensatório dirigido a uma pequena parcela de alunos?	O artigo traça um caminho de questões importantes para análise dos programas de Educação integral implantados, apontando casos de propostas bem sucedidas.
Educação integral/ Filosofia da Educação/ pedagogia	ALMEIDA, João Carlos	León Dehon: educação integral, ideário pedagógico e missão institucional	Site da USP – FEUSP	2007	Tese	O trabalho identifica o modo como a perspectiva de uma Educação Integral orientou as ideias pedagógicas de León Dehon e como seria possível traduzir a “atualizar” essa visão sob a forma de “missão”, que expresse a identidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES) inspirada no ideário pedagógico dehoniano.	O trabalho é de cunho bibliográfico, e como resultado elabora uma síntese das principais ideias pedagógicas de Dehon que apontam para a noção de Educação Integral. Também ensaia a passagem da “visão educacional” dehoniana para a “missão institucional” que indica a identidade de uma IES inspirada naquela visão.

Educação-proteção/ escola de tempo integral/ escola pública	SILVA, Ana Lucia Ferreira da	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral	Site da USP – FEUSP	2014	Tese	A pesquisa busca sistematizar e analisar um conjunto de pressupostos teóricos, os quais amparam as discussões sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil.	O estudo mostrou que a partir de 2008 tem se observado um maior número de propostas e ações em âmbito nacional com o objetivo de ampliação da jornada escolar. Mas ainda que o alargamento da jornada escolar tenha ampliado as oportunidades de aprendizagem, fica em evidência a interface educação-proteção.
Programa Mais Educação/ Escolas de tempo integral/ Educadores/ Comunidade/ Cultura	MIGUEL, Katia Cristina Deps	Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico	Site da UNESP	2015	Dissertação	O trabalho analisa o Programa Mais Educação com foco em suas condições de implantação, atento nas formulações estabelecidas para a orientação dos municípios e das escolas, com foco em dois temas: a concepção do educador e a cultura das relações entre escola e comunidade, como temas pressupostos para a definição de um sentido de eficácia.	O trabalho demonstra que o Programa Mais Educação induz e fortalece a gestão democrática, além de deixar clara a importância do papel do conselho na vida escolar. Em relação aos educadores a precariedade na formação dos monitores torna a prática destes amadora.
Educação integral/ Pós modernismo/ Neoliberalismo	SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto da	A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação	Site do Scielo	2013	Artigo	O artigo analisa a concepção de educação integral do Programa Mais Educação.	Constata uma concepção intercultural, assentada numa gestão intersectorial e sistêmica, instrumentos de democratização e inovação capazes de melhorar a qualidade da educação.
Políticas públicas em educação/ Educação Integral/ Educação em tempo integral/ Financiamento da Educação	MENEZES, Janaína S.S.	Educação em tempo integral: direito e financiamento	Site do Scielo	2012	Artigo	Tem por objetivo analisar as possibilidades e desafios associados ao financiamento da educação em tempo integral.	Revela que no período investigado ocorreram avanços que possibilitam às instâncias subnacionais o desenvolvimento de políticas vinculadas à educação em tempo integral.
Programa Mais educação/ Educação integral/ Território/ Turno e contraturno	LECLERC, Jesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral	Site do Scielo	2012	Artigo	O artigo foca-se na constituição dos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos e as ações necessárias para sua superação.	Explicita que o Programa Mais Educação, necessita de uma necessária reorganização curricular em tempos ampliados. A redefinição do Projeto Político Pedagógico e a superação do dualismo turno e contraturno são caminhos para isso.
Educação integral/ educação de tempo integral/ Anísio Teixeira/ Darcy Ribeiro	BALDANÇA, Mary Lucia.	Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira a Darcy Ribeiro	Site da PUC/PR	2015	Dissertação	O trabalho levanta os significados dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral a partir dos estudos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e como suas propostas integraram as políticas educacionais.	Baseando-se nas referências destes dois educadores, a autora esclarece os conceitos de educação integral, educação de tempo integral e situa a educação integral nas políticas educacionais mais recentes que tentam remediar o fracasso escolar e os problemas de inserção social.
Educação em tempo integral/ Público-Privado/ Gestão Escolar/ Programa Educação Integral/ Sociedade civil	MOTA, Cristina Nascimento da	O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: Contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar	Site da UFES	2013	Dissertação	A pesquisa analisa o Programa de Educação em Tempo Integral da prefeitura municipal de Vitória buscando compreender as implicações desse programa para a gestão escolar.	O Programa é bem avaliado pelos sujeitos participantes, todavia possui diversas implicações como fragmentação de currículo, falta de infraestrutura, ênfase em aspectos assistencialistas, falta de parcerias. Todos estes itens geram muitas dificuldades aos gestores.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento bibliográfico.

Quadro 3: Trabalhos que destacam a atuação e percepção docente e da equipe gestora nos programas de Educação Integral

Palavras-chave	Autor (es)	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Principais Resultados
Educação integral/ Educação em tempo integral/professores e diretores pedagógicos	SOARES, Thais Peluzo Abreu Faleiros	Sentidos constituídos na educação em tempo integral	Site da PUC/SP	2012	Dissertação	O trabalho tem o objetivo de desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva da atuação docente e gestora na escola de tempo integral, conhecendo os aspectos subjetivos constituídos por sujeitos que atuam neste contexto.	O estudo buscou a reflexão, e por meio da análise dos discursos dos sujeitos sobre sua atuação pôde captar elementos que poderiam passar despercebidos: necessidade de superar o currículo fragmentado; o trabalho docente em tempo integral é visto como aspecto positivo para a qualidade do processo, entre outros.
Educação integral/ Tempo Integral	FERREIRA, Helen Betane ; REES, DilysKaren	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia	Site Scielo	2015	Artigo	O artigo visa analisar as concepções dos integrantes do corpo docente e administrativo de uma escola pública do município de Goiânia a respeito de educação integral e tempo integral.	O artigo revelou que a ideia de educação integral ainda é um tanto abstrata para os participantes.
Novos educadores/ Educação integral/ Prática educativa	DAYRELL Juarez; GEBER, Saulo	Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais	Site Scielo	2015	Artigo	Discute os resultados de uma pesquisa que buscou compreender a inserção de novos perfis profissionais (agentes culturais) em experiências de Educação Integral pública brasileira.	Revela que os Agentes Culturais pesquisados estão oferecendo alguns indícios de caminhos para novos modelos educacionais, criando novas estratégias e posturas pedagógicas.
Educação Integral/ Desigualdade social/ Política pública educacional	GARCIA, Maria Guilhermina	Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo	Site da PUC/SP	2014	Dissertação	O presente trabalho tem como objetivo analisar a experiência de Educação Integral no município de São Bernardo do Campo/SP denominada Programa Tempo de Escola, por meio da visão dos coordenadores pedagógicos das escolas e coordenadores de programa das ONGs, a fim de verificar se esta está alcançando a integralidade dos sujeitos em suas diversas dimensões.	Os resultados demonstraram avanços e desafios a serem superados na experiência de educação Integral de São Bernardo do Campo, mas que é possível efetivar uma educação pública que contemple os sujeitos na sua totalidade e complexidade.
Escolas de tempo integral/Educação integral/ Prática de ensino	GEBER, Saulo Pfeffer	As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral	Site UFMG	2015	Tese	A pesquisa busca compreender as práticas educativas dos agentes culturais contratados para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar no contraturno de Programas de Educação Integral.	O estudo mostrou que para além do ensino do conteúdo das oficinas, esses educadores também oportunizavam uma diversidade de aprendizagens para seus alunos, trabalhando dimensões como a formação identitária, a socialização e o lazer.
Desafios/ Educação Integral/gestores municipais	BRANCO, Veronica	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Site Scielo	2012	Artigo	Trata da percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios enfrentados para a implantação da Educação Integral ou do aumento de tempo da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região sul do Brasil: Apucarana, Joinville e Porto Alegre.	Aponta como principais desafios a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores e novos atores na equipe. Além disso, aponta fortemente o ideário da educação Integral voltada às famílias e não aos alunos (caráter social).
Práticas pedagógicas/ Educação Integral/ Escola de tempo integral	GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?	Site da PUC/Campinas	2009	Dissertação	O estudo tem como foco verificar a concepção de educação integral que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para essa escola.	Os dados demonstram que a concepção de educação compensatória está presente tanto na manifestação dos professores quanto na legislação de implantação do projeto. A pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada dos professores a fim de estabelecer aos alunos a garantia de acesso ao saber sistematizado.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento bibliográfico.

Quadro 4: Trabalhos que evidenciam a análise curricular e Projetos Políticos Pedagógicos nos Programas de Educação Integral

Palavras-chave	Autor (es)	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Principais Resultados
Currículo/ Escola de tempo integral/ Núcleo gestor/ Tempos/ Espaços/ Organização administrativa e pedagógica	SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo	Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes-SP, no período de 2009 à 2013.	Site da PUCSP	2014	Dissertação	O trabalho busca identificar na percepção dos membros do núcleo gestor questões relacionadas ao currículo prescrito e ao currículo vivido, considerando-se tempos, espaços, texto e contexto.	O estudo constatou que em Mogi das Cruzes, existe a preocupação com a formação integral mas, para que isso aconteça, é preciso uma interlocução entre turno e contraturno, e que a escola seja locus de oportunidades educativas para além dos muros escolares.
Educação integral/ Projeto Político Pedagógico/ Identidade Pedagógica	TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira	Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral.	Site do Scielo	2015	Artigo	O artigo tem como foco de análise refletir de que forma o PPP da escola dialoga com os pressupostos e as ações inerentes a essa proposta, a qual envolve saberes populares, outros espaços, agentes educativos e práticas de gestão escolar.	O artigo faz uma inferência reflexiva de que se o PPP for concebido coletivamente como constituinte de uma comunidade educativa pode ser capaz de acolher novas orientações curriculares sem perder sua identidade.
Currículo/Escola de tempo integral/ Educação formal/ Educação não formal	FONTANA, Silene	Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos	Site da PUCSP	2013	Tese	O trabalho objetiva analisar alguns movimentos realizados para a construção do currículo da Educação de Tempo Integral em um contexto formado pela parceria de duas instituições: uma escola de Ensino Fundamental que compreende a dimensão formal da educação, e um Centro Social Urbano (CSU), instituição socioeducativa que representa a dimensão não formal da educação.	Conclui que de acordo com o que a literatura aponta sobre o tema escola integral, o CSU pode ser classificado como um local de educação não formal.
Currículo/ Educação integral/Educação formal e não-formal	FELICIO, Helena Maria dos Santos	A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral	Site Scielo	2011	Artigo	Analisa a construção do currículo de uma escola de tempo integral, em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições (formal e não-formal), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma concepção integral de educação.	Constata que a construção de tal currículo só será possível quando as instituições superarem suas distinções, construírem um currículo único e um trabalho coletivo, propuserem ações que sejam fruto de uma interação com a comunidade e a cultura onde atuam.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento bibliográfico.

Quadro 5: Trabalhos que evidenciam as concepções e desejos dos jovens acerca da escola

Autor (es)	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Principais Resultados
Porvir; Inspirare	Nossa Escola em (Re)Construção	Site do Instituto Unibanco	2016	Pesquisa	A pesquisa ouviu jovens de 13 a 21 anos de todo Brasil, estimulando-os a refletir sobre suas experiências de aprendizagem, tornando-os protagonistas, e expressar seus desejos em relação à educação através de uma perspectiva inovadora.	A pesquisa demonstrou que o currículo engessado e práticas pouco participativas de tomada de decisão na escola estão no centro das críticas dos jovens. Os jovens querem flexibilidade curricular, mas não absoluta. A pesquisa demonstra que há múltiplos interesses entre os estudantes, que vão desde a preparação para vestibulares, quanto para o mercado de trabalho.
Mapa da Educação	Manifesto a Voz do Jovem	Site do Instituto Unibanco	2016	Pesquisa	A pesquisa buscou responder o que os alunos entre 9 e 24 anos esperam e pensam sobre a escola, quais suas motivações, além de abordar pontos como a infraestrutura das escolas, qualidades dos materiais, participação das famílias no ensino e falta de incentivo aos alunos.	A pesquisa levantou dois fatores relevantes que definem a falta de motivação dos alunos nas escolas: o conteúdo desinteressante e a falta de participação nas decisões da escola e na definição do que devem aprender. O ensino de atualidades, a interdisciplinaridade e a integração de toda comunidade escolar são apontados como estratégias para superar estes problemas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento bibliográfico.

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Araraquara, 13 de Setembro de 2016.

Ilmo(a) Sr.(a) (**Nome**) Inês Marini Rodrigues.

(**Função/Cargo**) Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais.

Venho através desta solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental” sob a minha orientação e com a participação de docentes, diretores, professores coordenadores, alunos e ex-alunos da EMEF “Prof. Henrique Scabello”, EMEF “CAIC Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro”, Centro de Educação FUNDECITRUS e Centro de Educação Letícia VittaFilipiPiaquara, e da Gerente do Programa de Educação Integral.

O trabalho tem como objetivo: Identificar elementos que interferem no atendimento efetivo para os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental no programa de Educação Integral do município de Araraquara e fazer sugestões de modificações que inovem seu currículo procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, ampliando o número de alunos matriculados na faixa etária de 12 a 16 anos.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Vanessa Cristina Caiano de Santana

Pesquisador responsável

Para Preenchimento da Instituição Co-participante

“Declaro quer após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura _____ Data: ____/____/____.

Carimbo: _____.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (Para o responsável legal)

Dados de identificação

Título do Projeto: “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Vanessa Cristina Caiano de Santana

Telefones para contato: (16) 98139-3469

Nome do participante: _____

Idade: _____ **R.G.:** _____

Responsável legal (quando for o caso): _____ **R.G.:** _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Vanessa Cristina Caiano de Santana.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por finalidade identificar elementos que interferem no atendimento efetivo para os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental no programa de Educação Integral do município de Araraquara e fazer sugestões de modificações que inovem seu currículo procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, ampliando o número de alunos matriculados na faixa etária de 11 a 16 anos.
2. A coleta de dados, por meio de questionário, será realizada em horário previamente combinado e que não interfira nas atividades escolares dos alunos, de maneira cuidadosa, com o intuito de minimizar e restringir toda e qualquer situação de constrangimento e mal estar, inclusive reafirmando que não há necessidade de identificar-se nominalmente nos questionários, assegurando a privacidade do participante.
3. A participação do aluno como voluntário, no que se refere ao questionário a ser respondido, deverá ter a duração de aproximadamente 50 minutos, porém se o aluno necessitar de mais tempo, será concedido o que for suficiente a sua necessidade.
4. Os alunos não correrão riscos físicos ao participar das atividades. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de informações que referem-se aos procedimentos de ensino-aprendizagem e à organização da instituição escolar da qual os alunos fazem ou fizeram parte. No entanto, a pesquisadora prestará todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgirem para que não haja mal entendidos. A pesquisadora também estará

presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa para evitar qualquer desconforto. No caso do apoio da pesquisadora ser insuficiente, o aluno poderá ser encaminhado para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.

5. Ficará claro e evidente que os alunos poderão interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que sejam prejudicados moral ou fisicamente.

6. Com relação aos benefícios, a própria participação na pesquisa poderá abrir aos alunos um horizonte de percepção crítica e reflexiva sobre as estratégias de um Programa do qual fazem ou já fizeram parte. Além disso, o questionário oferecerá a oportunidade dos alunos poderem se manifestar oferecendo sugestões para a inovação do currículo do Programa, com a possibilidade de serem implementadas ações que o tornem mais atrativo e interessante aos alunos que estão inseridos nele e/ou vierem a fazer parte dele.

7. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados aos participantes após a realização da defesa e formalização do trabalho, por meio de uma reunião e/ou palestra com os alunos, professores e gestores envolvidos.

8. O aluno não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo.

9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá entrar em contato com Vanessa Cristina Caiano de Santana, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (16) 981393469, e-mail caianovanessa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
(Profissionais)**

Dados de identificação

Título do Projeto: “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Vanessa Cristina Caiano de Santana

Telefones para contato: (16) 98139-3469

Nome do participante: _____

Idade: _____ **R.G.:** _____

Responsável legal (quando for o caso): _____ **R.G.:** _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Vanessa Cristina Caiano de Santana.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por finalidade identificar elementos que interferem no atendimento efetivo para os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental no programa de Educação Integral do município de Araraquara e fazer sugestões de modificações que inovem seu currículo procurando atender os interesses desse alunado e, conseqüentemente, ampliando o número de alunos matriculados na faixa etária de 11 a 16 anos.
2. A coleta de dados, por meio de questionário, será realizada em horário previamente combinado e que não interfira no desenvolvimento de suas atividades profissionais, de maneira cuidadosa, com o intuito de minimizar e restringir toda e qualquer situação de constrangimento e mal estar, inclusive reafirmando que não há necessidade de identificar-se nominalmente nos questionários, assegurando sua privacidade.
3. Sua participação como voluntário, no que se refere ao questionário a ser respondido, deverá ter a duração de aproximadamente 1 hora, porém se necessitar de mais tempo, será concedido o que for suficiente a sua necessidade.
4. Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de dispor de informações que compõem aspectos de sua profissionalidade, da organização da instituição escolar e do Programa Educacional no qual trabalha. No entanto, a pesquisadora prestará todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgirem para que não haja mal entendidos. A pesquisadora também estará presente

durante todo o desenvolvimento da pesquisa para evitar qualquer desconforto e se portará com objetividade e respeito aos seus pontos de vista. No caso do apoio da pesquisadora ser insuficiente, poderá ser encaminhado(a) para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.

5. Ficará claro e evidente que poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado moral ou fisicamente.

6. Sua participação nesta pesquisa se configurará em uma oportunidade de poder refletir sobre a organização do Programa do qual faz parte, sobre os direcionamentos curriculares e suas consequências na formação dos alunos, podendo a partir daí adotar um olhar mais crítico e atento a questões cotidianas de sua profissionalidade. Além disso, o questionário oferecerá a oportunidade de poder se manifestar oferecendo sugestões para a inovação do currículo do Programa, com a possibilidade de serem implementadas ações que o tornem mais atrativo e interessante aos alunos que estão inseridos nele e/ou vierem a fazer parte dele, e que te possibilitem trabalhar em um Programa que desenvolva uma educação efetivamente “integral”, permitindo um maior reconhecimento profissional pessoal e por parte dos alunos e famílias envolvidas.

7. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados após a realização da defesa e formalização do trabalho, por meio de uma reunião e/ou palestra com os alunos, professores e gestores envolvidos.

8. Você não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo.

9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá entrar em contato com Vanessa Cristina Caiano de Santana, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (16) 981393469, e-mail caianovanessa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Convido você _____, _____ anos, RG _____, para participar para participar do projeto de pesquisa “O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Vanessa Cristina Caiano de Santana.

Essa pesquisa pretende identificar tudo o que interfere no atendimento dos alunos de ciclo II do Ensino Fundamental que frequentam o Programa de Educação Integral de Araraquara, buscando sugestões que possam modificar o currículo deste Programa para que os interesses e necessidades desse grupo sejam atendidas, ampliando o número de alunos de 11 a 16 anos matriculados.

Você foi escolhido porque é ou já foi aluno(a) do Programa de Educação Integral, podendo fornecer informações que serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo estatuto da Criança e do Adolescente.

Sua participação será voluntária.

Você terá de responder um questionário, que será realizado em horário previamente combinado e que não interfira em suas atividades escolares. Você não precisa registrar seu nome no questionário, mantendo sua privacidade.

Para a realização do questionário se prevê a duração de aproximadamente 50 minutos, porém se você necessitar de mais tempo, será concedido o que for suficiente a sua necessidade.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de informações que referem-se aos procedimentos de ensino-aprendizagem e à organização da instituição escolar da qual faz ou fez parte. No entanto, a pesquisadora prestará todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgirem para que não haja mal entendidos. A pesquisadora também estará presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa para evitar qualquer desconforto. No caso do apoio da pesquisadora ser insuficiente, você poderá ser encaminhado para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.

Você pode interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado moral ou fisicamente.

Os benefícios de sua participação serão muitos. Depois de responder o questionário você poderá começar a perceber o Programa que frequenta ou já frequentou de uma forma mais crítica. Além disso, o questionário oferecerá a oportunidade de você poder se manifestar com a possibilidade de suas ideias e sugestões serem colocadas em prática futuramente por meio de uma possível mudança do currículo do Programa que atenda seus reais interesses e necessidades de acordo com a sociedade em que vive atualmente.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados a você após a realização da defesa e formalização do trabalho, por meio de uma reunião e/ou palestra.

Você não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo.

Se tiver qualquer dúvida meu nome é Vanessa Cristina Caiano de Santana. Você pode entrar em contato comigo pelo telefone (16) 981393469, ou pelo e-mail caianovanessa@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedetica@uniara.com.br.

Espero que aceite o convite!

Certificado de Assentimento

Eu, _____, entendi que esta pesquisa pretende verificar tudo que interfere no atendimento dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental no programa de Educação Integral de Araraquara e vai buscar sugestões que possam modificar esse Programa tornando-o mais interessante para estes alunos, e que eu terei de responder um questionário por escrito. Aceito participar desta pesquisa como voluntário.

Nome e/ou assinatura do(a) aluno(a): _____

Nome e assinatura do Responsável: _____

Nome e assinatura do pesquisador(a): _____

Araraquara, ____ de _____ de 20____.