



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES - PPGECI**

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

**FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO**

RECIFE

2017

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

**FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Pesquisa inserida na Linha de pesquisa: Políticas e Programas de Gestão de Processos Educativos e Culturais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana de Fátima de Sousa Abranches

RECIFE
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

M528f Melo, Noélia Carolina Silva de
Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola
de tempo integral: um estudo de caso / Noélia Carolina Silva de
Melo. – 2017.
151 f. : il.

Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE,
2017.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Escola de tempo integral 2. Projeto intermunicipal
3. Estudo de caso I. Abranches, Ana de Fátima Pereira de Sousa,
orient. II. Título

CDD 370

Dedico este trabalho a meu pai, Noélio Gonçalves,
pelo apoio, cuidado e carinho incondicional
e por ser meu herói.

E então, que quereis?...

Maiakóvski

Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.

E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.

Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.

Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?

O mar da história
é agitado.

As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que esse é o momento mais difícil na escrita da dissertação. Eu tomo a liberdade de discordar e de afirmar que, para mim, esse é o momento mais esperado. A oportunidade de lembrar e honrar as pessoas que me apoiaram e abraçaram durante o duro processo de produção desse trabalho muito me alegra.

Antes de qualquer coisa, agradeço a Deus, por ter sido a força que segurou e manteve firme a mim e a minha família durante esses últimos meses. Agradeço a minha mãe, Maria do Carmo, por ter investido tudo o que tinha e o que não tinha na minha educação e por ter plantado em meu coração o desejo por liberdade, independência e autonomia, meu exemplo de força, resistência e amor. Agradeço a meu pai, Noélio Gonçalves, pelas idas ao médico desde sempre, por me deixar na porta na escola todos os dias letivos da minha vida - inclusive no mestrado! -, pelo café quentinho, pelos papos sobre músicas, livros e piadas internas. Esse trabalho é para você (Em breve iremos comemorar nossa vitória!). Agradeço a minha irmã, Hadassa, por me forçar a ir ao teatro. Agradeço ao meu companheiro Maxwell Menezes pela paciência, pelo carinho e por ter tornado minha vida mais bonita.

Agradeço a Professora Ana Abranches, que mais do que minha orientadora, acabou tornando-se uma amiga. Agradeço pela paciência, pelo incentivo, por ter me ouvido e por ter me acolhido no momento em que eu mais precisava. Agradeço a Professora Bruna Tarcília, por não ter me esquecido, por sempre ter espaço e tempo para mim e por ter cedido o espaço de suas aulas para que eu realizasse o estágio docência. Agradeço a Professora Roberta Aymar, sem você esse trabalho não iria existir. Agradeço à Márcia, Cláudia, Eloá e a Irmã, pela companhia nos momentos em que fiquei de plantão no laboratório para finalizar a dissertação.

Agradeço a Prefeitura da Cidade do Recife pela disponibilização dos materiais solicitados e agradeço aos sujeitos da pesquisa por terem se disponibilizado em contribuir com a investigação.

Por fim, agradeço ao Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), representado na figura de suas/seus professoras/es e estudantes, pelos aprendizados e provocações. Que a certeza de que sempre é possível aprender mais seja uma constante e que os encontros, quando não puderem ser prazerosos, contribuam para nossa existência na terra.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma investigação que procurou resgatar as histórias e as memórias sobre o processo de criação e implantação do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, que começou a ser desenvolvido a partir de 2002. Tal Projeto foi responsável pela ampliação das jornadas escolares em, pelo menos, 5 (cinco) escolas localizadas em áreas limítrofes do município do Recife. Buscando compreender sob quais bases político-teórico-metodológicas o Projeto se constituiu, a presente pesquisa se pautou na abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) como modo de se compreender e avaliar as políticas públicas. O método de pesquisa foi o Estudo de Caso (YIN, 2001) e a técnica de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram realizadas entrevistas com 11 (onze) formuladores, dentre eles, membros da Secretaria de Educação da época e integrantes da equipe pedagógica que ficaram responsável pelo acompanhamento das escolas que participaram do Projeto. As análises dos dados forneceram importantes achados. Dentre eles, destaca-se o fato de que o Projeto surge em um contexto de reformulação pedagógica da rede que tinha adotado a organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem. Os entrevistados indicaram que o Projeto tinha como objetivo principal promover uma ampliação da qualidade da Educação ofertada pelo município. A concepção de Educação defendida pelos entrevistados estava atrelada a uma perspectiva política de formação para a cidadania. O Projeto tinha como fio condutor, dentre outras perspectivas, a Educação Estética e o ideal de escola republicana. Na prática, os entrevistados relatam que o Projeto obteve êxito na quebra da unidocência, na melhora das notas das escolas nos índices avaliativos externos e no acompanhamento e orientação para com os/as professores/as. Os principais desafios do Projeto, de acordo com os entrevistados, foram, além da questão da infraestrutura precária das escolas, a descontinuidade do mesmo após as mudanças de gestão.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Projeto Intermunicipal. Estudo de Caso.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of an investigation that sought to rescue the stories and memories about the process of creation and implantation of the Full-time School Intermunicipal Project, which started to be developed as from 2002. This Project was responsible for the extension of school days in at least 5 (five) schools located in areas bordering the municipality. The research was based on the approach of the policy cycle (MAINARDES, 2006) as a way to understand and evaluate public policies, the research method was the Study of Case (YIN, 2001) and the technique of the data analysis was the Content Analysis (BARDIN, 2011). Interviews were conducted with 11 (eleven) formulators, among them members of the Education Department at the time and members of the pedagogical team that was responsible for monitoring the schools participating in the Project. Data analysis provided important findings. Among them, the fact that the Project arises in a context of pedagogical reformulation of the network that had adopted the organization of teaching in Learning Cycles. The interviewees indicated that the aim of the Project was promoting an expansion of the quality of Education offered by the municipality. The conception of Education defended by the interviewees was tied to a political perspective of training for citizenship. The Project had as a guiding thread, among other perspectives, Esthetic Education and the republican school ideal. In practice, respondents report that the Project has succeeded in breaking the one-teacher school, improving the grades of schools in the external evaluation indexes and in the follow-up and orientation towards the teachers. The main challenges of the Project, according to the interviewees, were, in addition to the precarious infrastructure of schools, the Project discontinuity after management changes.

Keywords: Full-time school. Intermunicipal Project. Case Study.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIações

ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DPMD	Departamento de Produção de Material Didático
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET/Conexões	Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
PT	Partido dos Trabalhadores
RPA	Regiões Político-administrativas
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico A - Titulação acadêmica máxima dos entrevistados.....	69
Gráfico B - Jornais mais lidos pelos Entrevistados.....	70
Quadro 1 - Códigos dos sujeitos entrevistados referente ao Projeto Intermunicipal..	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO DIREITO NO ÂMBITO LEGAL: SITUANDO A PESQUISA.....	19
3 O DESENHO DA PESQUISA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	30
3.1 Do fazer científico nas ciências humanas.....	30
3.2 Abordagem do ciclo de políticas.....	36
3.3 Estudo de Caso.....	43
3.4 Análise de conteúdo.....	46
3.5 Da ética na pesquisa.....	48
4 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	50
5 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE O PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	60
5.1 Análise Documental.....	60
5.1.1 Projeto intermunicipal de escolas de tempo integral.....	60
5.2 Análise das entrevistas.....	68
5.2.1 Caracterização dos Entrevistados.....	68
5.2.2 A organização da análise.....	72
5.2.3 Conjuntura social e política.....	73
5.2.4 Objetivos do projeto.....	85
5.2.5 Concepção de educação e organização pedagógica.....	90
5.2.6 Dos desafios e objetivos não alcançados.....	99
5.2.7 Das conquistas e objetivos alcançados.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	123
APÊNDICE B - RELAÇÃO DE TABELAS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	125
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	128
ANEXOS.....	133
ANEXO I - PROPOSTA PRELIMINAR DE HORÁRIO.....	133
ANEXO II - PROPOSTA DE HORÁRIO -1º ANO DO 1º CICLO.....	134

ANEXO III - PROPOSTA DE HORÁRIO - 2º ANO DO 2º CICLO.....	135
ANEXO IV - PROPOSTA DE HORÁRIO - 3º ANO DO 1º CICLO.....	136
ANEXO V - PROPOSTA DE HORÁRIO - 1º E 2º ANO DO 2º CICLO.....	137
ANEXO VI - PROPOSTA DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA.....	138
ANEXO VII - REPORTAGEM DO JORNAL DO COMMERCIO EM 28/12/2002.....	139
ANEXO VIII - IDEBS DAS ESCOLAS.....	141
ANEXO IX - LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA PARA O PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	143
ANEXO X - COMPONENTES CURRICULARES DA BASE COMUM.....	145
ANEXO XI - DIFICULDADES REFERENTES À ADMINISTRAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	148
ANEXO XII - ENTRAVES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	149
ANEXO XIII - LISTA DE DESAFIOS ENFRENTADOS EM DEZEMBRO DE 2004	150
ANEXO XIV - AS PORTAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

Toda e qualquer produção traz consigo, de diferentes formas, a história e os caminhos de quem a produz. E nesta produção, a qual você passa a ter acesso neste momento, não será diferente. Mesmo diante da rigorosidade e das características da escrita científica, é importante que se conheça um pouco sobre os percursos de quem está a escrever. As linhas a seguir foram escritas por uma mulher, nordestina, filha de professora, que viveu os 25 anos de sua vida entre os livros, crianças e quadros-negros na escola de sua mãe. Pernambucana, nascida e criada na cidade do Recife, teve como principal cenário de sua existência as ruas estreitas do bairro da Estância. A vontade de seguir a carreira de sua mãe não foi fácil de assumir. Influenciada pelos valores difundidos pela grande mídia, ansiava por algo diferente. Não sabia exatamente o quê, mas sonhava com algo que envolvesse viagens internacionais, roupas sociais e muito dinheiro. No entanto, a realidade batia à porta.

A necessidade de auxiliar seus pais no trabalho da escola foi responsável por seu primeiro mergulho consciente nas questões da educação. Agarrou a oportunidade de oferecer reforço escolar a três crianças que estudavam na escola de sua mãe por alguns meses. Não imaginava que, a partir dessa e das outras experiências enquanto auxiliar e regente em sala de aula, seus planos mudariam completamente.

Na reta final do Ensino Médio, algumas questões não saiam de sua cabeça e, para sua surpresa, se via completamente envolvida com a educação. Se perguntava como poderia, a partir das aulas, fazer com que as crianças se saíssem bem nas provas. Como ajudar aquelas crianças a transformar os conhecimentos, que transbordavam em suas falas e ações, no que a escola exigia para que eles passassem de ano?

O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) significou a aprovação em duas universidades públicas e em duas particulares enquanto bolsista. Diante da grande felicidade por ser a primeira integrante da família a "passar no vestibular", optou pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi a instituição que a acolheu e o palco de transformações profundas em seu modo de ser, saber e aprender.

Ao longo de quase cinco anos, entrou em contato com um mundo de conhecimentos que, ao invés de trazer respostas prontas às questões que lhe inquietavam, fez com que as mesmas se modificassem essencialmente e se multiplicassem. Passou a questionar-se, dentre outras coisas, até que ponto as provas representavam, de fato, a aprendizagem do estudante. Seria possível um instrumento apenas ser capaz de captar o desenvolvimento do estudante como um todo? Em que conjuntura se tornou mais desejável formar estudantes “nota dez”, em detrimento a uma formação de valores para a coletividade e a cidadania? Existe consenso no que diz respeito às características e aos objetivos da Educação?

A aproximação com o mundo acadêmico intensificou-se a partir do momento em que ingressou no Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes (PET/Conexões). Neste programa, fazia parte do grupo que tinha como temática principal as Políticas Públicas de Ações Afirmativas para a Juventude. Neste contexto, realizou suas primeiras pesquisas, transformou essas pesquisas em artigos científicos, viajou pelo país para apresentar seus resultados e para conhecer o que se produzia nas temáticas de seu interesse. Durante os três anos em que foi bolsista, desenvolveu trabalhos que, vez por outra, a faziam retomar as questões que a levaram até o curso.

No contexto do PET/Conexões, entrou em contato, de forma mais específica, com os estudos sobre as políticas públicas, principalmente sobre a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, principalmente a partir dos escritos de Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009; BALL; MAINARDES, 2011). No momento de maior dedicação acadêmica de seu período enquanto estudante de graduação, participou também de um grupo de pesquisa que investigava os rebatimentos das políticas públicas de Educação Ambiental nos contextos escolares.

Os aprendizados desse período inseriram em sua reflexão aspectos que até então não estiveram presentes. Tais estudos foram fundamentais, primeiramente, para a compreensão de que há diferentes vertentes e enfoques na conceituação e nos estudos sobre as políticas públicas. Celina Souza (2006) sintetiza que "do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos". Esta compreensão sobre a natureza das políticas

públicas enquanto campo do conhecimento foi fundamental para fornecer as bases que dariam suporte às suas pesquisas futuras.

A escolha da temática a ser investigada para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi um tanto complicada diante de tantas aprendizagens e problematizações desenvolvidas ao longo da graduação. Após muitas ponderações, decidiu embarcar nos estudos sobre uma política pública que via se multiplicar: as escolas de tempo integral. A inquietação partia do questionamento da relação que se estabelecia entre o aumento da jornada escolar e a melhoria da qualidade da educação. Inicialmente, questionava fortemente essa relação: diante da situação de precariedade de muitas das escolas públicas, aumentar o período de permanência dos estudantes realmente contribuiria para o aumento da qualidade da Educação ofertada? Como se organizaria o currículo escolar na jornada estendida? As escolas teriam capacidade estrutural para comportar esses estudantes?

Com os estudos que empreendeu para desenvolver sua pesquisa, aprendeu que termos como Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Ensino Integral, entre outros, não se referem necessariamente ao mesmo fenômeno. Aprendeu que, se por um lado, a ampliação do tempo não garante uma Educação Integral, por outro lado, a Educação Integral depende de uma reconfiguração no modo como o modelo de escola que se tornou hegemônico concebe e organiza seu tempo pedagógico. Entendeu que, no caso brasileiro, tais discussões encontram-se associadas ao histórico de desigualdade social no país e à situação de vulnerabilidade social de grande parte das crianças e dos adolescentes.

Teve a oportunidade também de conhecer a legislação que regulamenta a política nacional de ampliação da jornada escolar, entrando em contato com documentos que a auxiliaram a compreender como esta política se encontra atualmente, como também os percursos históricos que preparam o terreno para a retomada dessas discussões na atualidade, conhecendo as principais experiências nacionais de escolas de tempo integral.

Tentando compreender como esses elementos se apresentavam na prática, realizou um estudo de caso em uma escola de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife. Apesar do Governo do Estado de Pernambuco ter, nos últimos anos, investido fortemente na criação e ampliação das Escolas de Tempo Integral, a escolha pelo âmbito municipal se deu diante do interesse em investigar como se dava esse processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino em

que sempre atuou enquanto docente e que está sob a responsabilidade da prefeitura da cidade do Recife.

Na época da realização da pesquisa para o TCC, segundo semestre de 2013 e primeiros meses de 2014, 5 (cinco) escolas da rede municipal ofereciam vagas para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral. Dentre essas escolas, escolheu uma para a realização de um estudo de caso, o qual tinha como objetivo descobrir qual era a concepção de Educação Integral da gestão da escola, coordenação e professores dos anos iniciais, assim como quais eram os principais desafios e possibilidades daquela configuração.

O que encontrou foi um cenário em transição. Foi informada durante a coleta de dados que a escola na qual realizou a pesquisa deixaria, gradativamente, de atender os anos iniciais, pois a rede municipal passaria por uma reconfiguração, no entanto, não foi informada, na época, sobre como seria essa reconfiguração.

Os achados da pesquisa foram extremamente elucidativos. Percebeu que havia sentidos em diálogo e também em disputa no contexto investigado. Se, por um lado, foi possível identificar nas falas das docentes conceitos de Educação Integral que remetiam à formação do indivíduo para a vida social, para a cidadania e de forma democrática, por outro, as mesmas também sentiam a necessidade de uma redefinição do currículo da escola para as séries iniciais, pois os estudantes, além de não participarem das atividades do Programa Mais Educação (PME), tinham aulas das disciplinas tradicionais pela manhã e pela tarde e, de acordo com os achados da investigação, tal organização gerava cansaço e inquietação para as/os estudantes.

Foi possível identificar também a crise de identidade da escola que Cavaliere (2002) aponta. Mesmo com a ampliação da jornada escolar, foi possível perceber que a escola se organizava com a lógica de dois turnos distintos, como se fossem duas escolas, com os mesmos alunos. As professoras do turno da manhã não permaneciam na parte da tarde, assim como havia uma coordenadora pedagógica para o turno da manhã e outra para o turno da tarde. A gestora apresentou enquanto outro grande desafio o relacionamento com as famílias das crianças. Para ela, muitos deles enxergavam a escola simplesmente enquanto um local para deixar seus filhos e não se preocupavam em se aproximar e participar das atividades da instituição.

O diálogo e o embate entre projetos diversos de educação foram os aspectos da pesquisa que mais chamaram sua atenção. Sentia necessidade de compreender melhor a política municipal de Escolas de Tempo Integral, conhecer o histórico de sua concepção e implantação, entender suas bases epistemológicas e metodológicas. Apesar do período final de sua graduação ter sido extremamente desafiador, pois com os conhecimentos adquiridos na universidade passou a ser cada vez mais solicitada para ajudar nas tarefas que a escola de sua família demandava, a conclusão do curso e a divulgação dos resultados de sua pesquisa lhe geraram enorme felicidade.

Com essa energia começou a buscar oportunidades de dar continuidade ao seu projeto. Participou de algumas seleções e foi no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em associação com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), que recebeu a oportunidade de aprofundar seus estudos e desenvolver sua pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO DIREITO NO ÂMBITO LEGAL: SITUANDO A PESQUISA

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o surgimento e a manutenção de políticas públicas não acontecem de maneira aleatória, desvinculadas das realidades políticas globais e locais. Janete Azevedo, em sua obra *Educação como Política Pública*, nos põe diante de tal reflexão, afirmando que

(...) as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (2001, p. 05).

Diante disto, o interesse em conhecer melhor o histórico do processo de implantação das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino se amplia. Buscando compreender em que medida este processo se relaciona com os contextos a partir dos quais tal ação foi criada e executada, serão apresentadas nas próximas linhas as concepções que definem o objeto desta pesquisa e as razões que motivaram a sua escolha.

Souza (2006), ao apresentar as diferentes perspectivas e enfoques para a definição das políticas públicas, afirma que, de acordo com alguns críticos, as abordagens que direcionam sua análise ao papel das políticas públicas na resolução de problemas apresentam certas limitações. Dentre essas limitações, a autora destaca que há uma superestima aos aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, deixando de abordar "a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses" (SOUZA, 2006, p. 25). A pesquisa que se apresenta neste momento se propõe justamente a focar neste embate de perspectivas políticas e pedagógicas no contexto da política de ampliação das jornadas escolares na rede municipal de ensino.

A discussão no nível nacional sobre a reconfiguração dos tempos e espaços escolares está articulada às reflexões sobre a Educação Integral. Em algumas situações, inclusive, o termo Educação Integral é usado como sinônimo de Escola de Tempo Integral, assim como também para designar situações distintas, como, por exemplo, para se referir a projetos que articulam diversas disciplinas ou se articulam com outros setores da sociedade, formação dos sujeitos em suas multidimensões,

entre outros (GUARÁ, 2006). Além dessa confusão no uso das terminologias, a constituição dos projetos de Escola de Tempo Integral se dá a partir de diversas bases políticas, teóricas e metodológicas.

Ana Cavaliere e Jaqueline Moll são pesquisadoras que forneceram importantes contribuições para a discussão sobre as Escolas de Tempo Integral no Brasil. No Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente¹, pode-se encontrar os conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral construídos de maneira muito coerente por essas autoras. E é pautando-se nestes conceitos, que a presente pesquisa se constitui:

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010)

Diante de tais conceitos, percebe-se que diversos elementos são trazidos à tona para esta discussão. Primeiramente, tentar classificar ou conceituar a Educação pressupõe considerá-la enquanto ação ampla e abrangente, que inclui, mas não se limita, aos processos que se desenvolvem nos espaços educativos institucionalizados. Nesta perspectiva, falar de Educação Integral é considerar a formação dos sujeitos ao longo de toda sua existência, enquanto seres humanos completos, complexos e multidimensionais. Relacionando estes dois termos, Gadotti (2009, p. 21-22) afirma ser redundante falar em Educação de Tempo Integral.

¹ OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando (...) A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

No contexto da ampliação das jornadas escolares, quando se fala em educação integral de tempo integral a intenção é deixar claro que não se compreende que o aumento do tempo de permanência na escola garante uma compreensão do sujeito em suas multidimensões. É assumir o compromisso de que o tempo está sendo ampliado numa perspectiva de Educação Integral. No entanto, existem perspectivas diversas de Educação Integral. No contexto da educação formal brasileira, tais discussões remetem às experiências das escolas de dia todo que foram e ainda são implementadas no país. Partindo de grupos de matrizes ideológicas diferenciadas, as experiências de maior vulto foram as que se desenvolveram a partir de 1950. Com destaque para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido por Anísio Teixeira e posto em prática no estado da Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro, e influenciados pela experiência baiana, que foram construídos no Rio de Janeiro durante as duas gestões de Leonel Brizola (MEC/SEB, 2009). De forma geral, tais experiências ficaram muito atreladas ao governo vigente na época de seu desenvolvimento, não alcançando grande adesão a nível nacional e também não resistindo às mudanças ocorridas na administração pública (ESQUINASI, 2008). Giolo (2012), analisando o histórico da educação institucionalizada no Brasil, conclui que essa descontinuidade das ações de ampliação das jornadas escolares está relacionada com o acesso das camadas populares à escola. O autor explica que, desde os primórdios da instituição educacional no Brasil, os filhos das elites frequentavam escolas de tempo integral. Além disso, por fazerem parte da elite que, em certa medida, dominava e determinava quais conhecimentos seriam legitimados socialmente e, conseqüentemente, transmitidos pela escola, o acesso a eles se daria nas relações com seus familiares, sem necessariamente precisar passar pela escola para aprender.

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os

colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que ocorreu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites (GIOLO, 2012, p. 94).

Apesar das escolas das elites passarem a se organizar em um único turno, os estudantes continuaram a ter o tempo integral, uma vez que as escolas passaram a oferecer atividades complementares no chamado contraturno (GIOLO, 2012).

As experiências de reconfiguração dos tempos e funções da escola pública são tentativas de respostas a demandas sociais específicas do contexto brasileiro. Dentre elas, destaca-se a necessidade de proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, assim como a garantia de uma educação de qualidade para as/os estudantes. Essas especificidades locais são de extrema importância em um contexto de investigação que se propõe a analisar os aspectos históricos e sociais de determinada política pública. Em relação a isso, Klaus Frey (2000), em um artigo no qual se propõe a apresentar os conceitos e as abordagens centrais do campo da análise de políticas públicas relacionando-os com o contexto brasileiro, conclui que

(...) as peculiaridades socioeconômicas e as políticas das sociedades em desenvolvimento não podem ser tratadas apenas como fatores institucionais e processuais específicos, mas é preciso uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas às condições peculiares das sociedades em desenvolvimento (FREY, 2000, p. 212).

Neste sentido, é indispensável que se construa um panorama muito claro e sólido dos aspectos sociais, políticos e econômicos do contexto no qual a política pública a ser analisada está inserida. Mais do que isso, é preciso também que se adaptem os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados de forma que essas especificidades sejam contempladas.

Na legislação brasileira é possível identificar marcos legais que ressaltam a intenção de garantir às crianças, adolescentes e jovens uma Educação Integral, ou seja, uma educação que contemple as suas múltiplas dimensões e que seja capaz

de prepará-las e prepará-los para a vida em sociedade. Na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), é possível identificar princípios de uma concepção de Educação Integral, mesmo que tal concepção não seja apresentada de forma direta. Determina-se no art. 227 que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação da Emenda Constitucional, nº 65, de 2010).

A partir deste princípio constitucional, que determina prioridade na garantia de direitos essenciais para a sobrevivência saudável de crianças, adolescentes e jovens, é necessário começar a questionar de que forma esses deveres têm sido divididos entre os diversos setores da sociedade: escola, famílias, agentes de saúde, segurança pública, entre outros. É sabido que a escola, principalmente aquelas que funcionam em tempo integral, acabam assumindo papéis para além daqueles que historicamente lhes foram direcionados. Em relação a isso, há uma forte disputa no sentido de se determinar o que cabe às instituições educacionais e o que deve ser de responsabilidade do contexto familiar.

O direito ao desenvolvimento pleno é também reforçado no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): "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 (...)" (BRASIL, 1990). Assim como previsto na CF, é reforçado neste artigo do ECA o aspecto da qualificação para o trabalho. A relação entre o mercado, a economia e a educação vai interferir de maneira direta na construção de políticas educacionais e do projeto político-pedagógico da escola, devendo ser analisada com especial atenção.

No parágrafo único do artigo 53 do ECA, determina-se também que: "É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (BRASIL, 1990). Este artigo, além de reforçar a garantia constitucional de desenvolvimento pleno e de uma formação para cidadania, também apresenta enquanto direito um fundamento básico da gestão

democrática a participação dos pais ou responsáveis na construção da proposta pedagógica das instituições de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tem a gestão democrática enquanto um dos seus princípios basilares, conforme expresso no inciso VIII do artigo 3º. Tal princípio também é reforçado e explicado no artigo 14º da mesma legislação:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)

No Art. 13 da LDB, o qual apresenta as principais incumbências dos docentes, pode-se encontrar nos incisos I e VI, respectivamente, a garantia do direito de participarem da construção da proposta pedagógica da escola e o dever dos mesmos de fomentar atividades que articulem as escolas, as famílias dos estudantes e a comunidade. Apesar de estar claramente presente tanto na LDB quanto no ECA, ainda existem grandes desafios a serem vencidos para que a gestão democrática seja uma realidade nas escolas públicas do Brasil, dado que influencia de maneira direta o processo de implantação das políticas educacionais.

A participação e a representatividade são elementos de uma concepção democrática de gestão educacional. No entanto, a gestão educacional pode ser concebida e explicada a partir das mais diversas vertentes. Dourado (2007), ao realizar uma análise de conjuntura dos processos de gestão das políticas educacionais no Brasil, conclui que

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (2007, p. 926).

Como resultado, o autor apresenta um cenário híbrido no que diz respeito às concepções e às práticas pedagógicas. De acordo com o autor, tal hibridismo se explica, dentre outras questões, por conta de certos limites estruturais, dentre eles a ausência de preparação e de fundamento teórico-pedagógico para o

desenvolvimento de planos e projetos que pressupõem mudanças nas formas hegemônicas de se conceber e gestar a Educação.

Esta constatação de Dourado (2007) pode fornecer importantes elementos para investigações que se propõem a abordar os projetos e programas de ampliação das jornadas escolares, visto que tal ampliação traz consigo uma necessária reconfiguração nos modos de se conceber e vivenciar a educação escolar.

A questão da ampliação das jornadas escolares aparece, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases, que faz alusão à ampliação progressiva da jornada de trabalho pedagógico do ensino fundamental. Tal alusão aparece, especificamente, no segundo parágrafo do art. 34: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). Na mesma lei, no artigo 87, no parágrafo 5º, afirma-se que: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (BRASIL, 1996). Tal artigo permite que se perceba quais são as escolas que, prioritariamente, deveriam ampliar as jornadas escolares, quais sejam, as escolas públicas, de área urbana, de nível fundamental. Jaime Giolo (2012) argumenta que tais indicativos apenas apontaram para o futuro, sem estabelecer metas ou direcionar responsabilidades, deixando a perspectiva de ampliação das jornadas escolares muito vaga.

No primeiro dispositivo, o advérbio "progressivamente" confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: "a critério dos sistemas de ensino". Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse "progressivamente". Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão "serão conjugados todos os esforços". Quais os esforços? De quem? A partir de quando? Não é sem razão que a grande política da educação básica que se seguiu à LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação integral (GIOLO, 2012, p. 95).

Conforme apontado por Giolo (2012), no FUNDEF não havia referências à escola de tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 foi mais enfático nesse sentido, fazendo referência à indicação da LDB, mas também colocando como prioridade o atendimento a escolas que atendiam famílias de baixa

renda e inserindo na perspectiva de ampliação das jornadas, as crianças da Educação Infantil. No trecho a seguir, presente nas Diretrizes da Educação Infantil do PNE de 2001, fica clara a intenção de, inicialmente, priorizar as camadas mais pobres, mas sem se limitar a elas, chegando a universalizar esse atendimento em tempo integral.

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001).

Apesar de ter avançado em relação à LBD, o Plano Nacional de Educação de 2001, “também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas” (GIOLO, 2012, p. 96). Durante toda a primeira década dos anos 2000 é possível identificar um importante crescimento de ações de ampliação das jornadas escolares e de estudos sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Contribuiu para esse crescimento o surgimento do Programa Mais Educação (PME) que promoveu a ampliação dos tempos e as oportunidades pedagógicas em diversas escolas de todo o território nacional.

O PME surge de uma parceria entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à fome, a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a). O programa é operacionalizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De acordo com o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que regulamenta o Programa, a grande finalidade do PME estava em “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). O PME é uma ótima representação do esforço de transformar gradativamente a Educação Integral em Política Pública. Isto implica dizer que, embora seja possível identificar

leis, projetos e programas, tal qual o Mais Educação, fundamentados numa concepção de Educação Integral, o que se encontra hoje é uma política pública de ampliação das jornadas escolares com a perspectiva de induzir a Educação Integral nesses contextos. Tais ações procuram reaproximar as vivências escolares da vida dos estudantes. O PME, por exemplo, tinha como perspectiva:

(...) induzir a ampliação do tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas e em atividades educativas coordenadas pela escola. Trata-se de uma estratégia que reconhece as oportunidades educativas em experiências vivenciadas em nível de escolas, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em ofertas educativas (LECLERC, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014, que estabelece as diretrizes e as metas a serem cumpridas no decênio 2014-2024 para garantir o direito à Educação Básica de Qualidade - a partir, principalmente, do acesso, universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais - tem uma meta específica sobre a ampliação das jornadas escolares. É a meta estrutural 6 do PNE, que apresenta a ousada perspectiva de "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Existem nove estratégias articuladas à meta 6 do PNE que apontam os possíveis caminhos através dos quais tal meta poderá ser alcançada, que vão desde a necessidade de articulação com a União e com os espaços educativos e culturais da cidade até a intenção de instituir um programa de construção de escolas com padrão arquitetônicos e mobiliários adequados à jornada escolar de tempo integral.

Diante dessa dinâmica, o estudo da temática da Educação Integral nesta investigação está relacionado com a possibilidade de se pensar e discutir a questão dos princípios políticos, teóricos e metodológicos que regem as ações de ampliação das jornadas escolares na rede municipal. Investigações a respeito das bases sob as quais esses projetos têm se constituído, os princípios e as justificativas dos mesmos são de enorme importância, uma vez que existem perspectivas diversas de educação e de sociedade e, tais perspectivas podem atender a interesses que não os da democracia. É importante ressaltar também que a presente investigação visa contribuir, dentro de suas especificidades e possibilidades, com a construção da história da Rede Municipal de Ensino do Recife, uma vez que tal investigação lida

diretamente com documentos históricos e com as memórias de sujeitos que fizeram ou ainda fazem parte do quadro de profissionais que atuam na rede. Nesse sentido, a intenção é que tal investigação, após todos os trâmites, possa ser disponibilizada para consulta desses sujeitos.

A escolha pelo âmbito municipal justifica-se pelo fato dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem de responsabilidade da Prefeitura, assim como previsto no segundo parágrafo do Artigo 211 da Constituição Federal: "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (BRASIL, 1988). O foco nos anos iniciais, a princípio, em detrimento dos anos finais do Ensino Fundamental, se pautou na atuação da pesquisadora como professora nessa etapa do ensino, somada com a ampla discussão sobre a importância e a necessidade de garantir a todas as crianças um tempo mais amplo de convívio com o ambiente escolar, com a garantia do direito à aprendizagem na escola, para além do acesso e da permanência (BRASIL, 2007b). Ao analisar a atual conjuntura da rede municipal de ensino, percebeu que, atualmente, a ampliação das jornadas escolares é realizada através do Programa de Escolas Municipais em Tempo Integral, que foi instituído através do Decreto nº 27.717 de 03 de fevereiro de 2014 e tem como público-alvo as turmas dos anos finais do ensino fundamental (RECIFE, 2014). As escolas que ofereciam turmas dos anos iniciais em tempo integral, que conheceu durante a realização do seu TCC, surgiram a partir do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo de Integral. Tal Projeto deu origem a, pelo menos, 5 (cinco) escolas de tempo integral no Recife a partir de 2002, em parceria com os municípios de Olinda, Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe. As informações sobre a criação desse projeto, as escolas atendidas, as pessoas que fizeram parte dessa ação eram extremamente incipientes e desconhecidas. Dessa forma, esta investigação buscou responder a seguinte problemática principal: como se deu a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral (2002)? Portanto, pode-se afirmar que o objeto da presente investigação seja, justamente, esse processo de criação e implantação das primeiras Escolas de Tempo Integral no âmbito da PCR.

Desta forma, o objetivo geral é analisar a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral de 2002, e os objetivos específicos são:

- Analisar o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife (2002);
- Caracterizar a equipe responsável pela formulação da ação investigada;
- Resgatar as histórias e memórias sobre o processo de criação e implantação da ação pesquisada;
- Analisar as perspectivas político-teórico-metodológicas que orientaram o Projeto Intermunicipal de 2002.

Durante o movimento de pré-análise, foram levantadas algumas hipóteses. A principal delas foi construída a partir da leitura inicial do Projeto e de conversas informais com os formuladores da política. Acredita-se que o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral se pautou em uma perspectiva política democrática e em uma concepção teórica de Educação Integral, que considera os sujeitos em suas multidensões e vê na jornada ampliada a possibilidade de desenvolver atividades para a formação integral dos sujeitos.

Buscando apresentar os estudos e as reflexões a partir dos quais construiu-se a fundamentação teórica e metodológica para esta pesquisa, foi feita a seguinte escolha para a organização dos capítulos: primeiramente, apresenta-se a introdução, que traz um resgate histórico do percurso da pesquisadora e o processo de definição da temática da pesquisa, seguida pelo presente capítulo. Escolhe-se apresentar, logo a seguir, o aporte teórico-metodológico da pesquisa, pois acredita-se que, desta maneira, com o desenho da pesquisa já devidamente apresentado para o/a leitor/a, as discussões que seguem farão mais sentido dentro do escopo da pesquisa. No capítulo seguinte, a discussão é sobre os fundamentos sócio-históricos que orientaram a organização da jornada escolar no caso brasileiro. Nesse capítulo será realizado um resgate do histórico das organizações escolares no país para buscar compreender sob quais influências se estabelece, na atualidade, a educação integral enquanto demanda social. Em seguida, haverá a análise e as discussões dos dados da pesquisa, seguidas das considerações finais construídas a partir da investigação.

3 O DESENHO DA PESQUISA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

As escolhas implicadas no desenho da metodologia de qualquer pesquisa revelam, em certa medida, as filiações teóricas do/a pesquisador/a. No entanto, a presença de aspectos que denotam o pertencimento a determinadas filiações não isenta o/a pesquisador/a da responsabilidade de apresentar, da maneira mais honesta possível, os aportes teóricos que sustentam seu trabalho investigativo. Laville e Dionne (1999), ao apresentarem uma reflexão a respeito das especificidades da construção do saber em ciências humanas, apresentam o conceito de *objetivação da subjetividade*. Segundo os autores, trata-se do necessário esforço, por parte de quem pesquisa, em racionalizar as escolhas e interpretações implicadas na definição do objeto, problemática, objetivos e metodologia da pesquisa. É este movimento que será feito neste tópico.

Inicialmente, serão apresentadas as reflexões sobre as especificidades do fazer científico em ciências humanas, buscando situar as perspectivas teóricas que estão nas bases da pesquisa em questão. Em seguida, apresentaremos as características principais da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), que corresponde ao modo elegido pela pesquisadora para compreender as políticas públicas.

A partir e durante essas reflexões, será retomado o processo de definição do objeto, problemática e objetivos da investigação, para ressaltar de que maneira se compreende cada um desses itens. Será apresentado e justificado o método da pesquisa, qual seja o Estudo de Caso, baseado na obra de Robert K. Yin (2001). Em seguida, será apresentada técnica que orientou a análise dos dados, qual seja, a análise de conteúdo. Por fim, o último tópico trará os princípios éticos que nortearam esse trabalho.

3.1 Do fazer científico nas ciências humanas

O presente trabalho investigativo procura estabelecer suas bases partindo das discussões sobre as tendências que influenciaram e que ainda influenciam os processos de construção do conhecimento. Para isto, faz-se necessária uma retomada do processo através do qual a ciência se estabeleceu no mundo moderno.

O surgimento da ciência moderna, a partir principalmente da Revolução Científica do século XVI, veio de encontro ao paradigma dogmatizante dominante até então. Como resistência a tal forma de se conhecer, os princípios da Ciência Moderna se construíram a partir do pressuposto da possibilidade de separação entre o ser e o saber.

Principalmente a partir do século XVIII, momento de maior influência do pensamento cartesiano, a razão passa a ser valorizada enquanto única possibilidade para se conhecer a realidade. Fazenda (2003) ilustra bem esse momento:

O mim mesmo, o eu, o sou são reduzidos ao penso. Somente conheço quando penso. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os sentimentos. Conheço minha exterioridade e nela construo meu mundo, um mundo sem mim, um mundo que são eles, porém não sou eu, nem somos nós (FAZENDA, 2003, p. 16).

Baseados nesses princípios, os cientistas modernos passam a estabelecer as características desse modo de conhecer que, gradativamente, tornou-se o novo paradigma dominante. Segundo este paradigma, o mundo ao nosso redor é de tal modo complexo que para compreendê-lo é necessário dividi-lo e classificá-lo, para que, a partir de tais classificações, seja possível estabelecer relações sistemáticas entre o que se separou e, por fim, a partir das regularidades observadas, formular leis gerais.

Nesse contexto, a matemática se apresenta enquanto disciplina mestra. Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 26-27) afirma que “a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”. Para este paradigma, o “rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2008, p. 27), desta forma, só tem caráter científico aquilo que pode ser quantificável. O autor também afirma que esta nova racionalidade científica se tornou um modelo global e totalitário que passou a negar o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se fundamentavam em seus princípios epistemológicos e modelos metodológicos.

Nas pesquisas em ciências humanas e naturais é possível perceber a tentativa de desenvolver-se segundo os pressupostos do positivismo. Émile Durkheim, que está entre os mais importantes sociólogos e um dos desenvolvedores do positivismo, tinha a pretensão de

(...) apresentar a sociologia como uma ciência positiva, como um estudo metódico. Seguindo os métodos certos, portanto, o sociólogo poderá descobrir as leis sociais. Durkheim compreendia "lei" (lei científica, neste caso) como uma "relação necessária", como a descoberta da lógica inscrita no próprio real e apresentada na forma de um enunciado pelo cientista. Esse positivismo é, para ele, a única posição cognitiva possível (RODRIGUES, 2011, p. 19).

No entanto, as pesquisas em ciências humanas apresentam características que não são completamente compatíveis com os pressupostos da ciência positivista. Uma característica central nesta discussão é a já mencionada questão da separação entre o ser e o saber. Durkheim afirmava ser imprescindível uma separação entre teoria e prática para que se alcançasse a verdade através da ciência social. Para ele, nas investigações da sociologia, por exemplo, "o meio moral que serve de entorno aos indivíduos deve ser tomado como um dado bruto à observação do investigador, que não deve em momento algum assumir os valores nele contidos" (RODRIGUES, 2011, p. 19). Porém, em se tratando de valores, conhecimentos, crenças, estereótipos, não é possível que se garanta a completa isenção do/a pesquisador/a de seu próprio sistema de valores. Laville e Dionne (1999) argumentam que a possibilidade positivista de se apresentar leis através da observação e reprodução de determinadas experiências não se aplica bem nas ciências humanas, já que a presença do/a próprio/a pesquisador/a influencia o modo como sujeitos se comportam mediante sua observação.

Com efeito, no máximo, pode-se definir tendências (...) Aqui onde as ciências naturais gostariam de dizer: eis a lei sobre a qual devemos apoiar nossas decisões, em ciências humanas se deve escolher em função de conhecimentos que não são nem exclusivos, nem absolutos, que, no melhor dos casos, podem ser chamadas de teorias, parecem-se suficientemente gerais para se aplicar ao conjunto das situações análogas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 35).

Conclui-se então, com base na citação acima, que o/a pesquisador/a é também ator/atriz na investigação e que os resultados de uma pesquisa em ciências humanas não podem ser tomados enquanto leis, no máximo, ao observar-se certa regularidade e generalização, pode-se construir e propor teorias.

Então, se as pesquisas em ciências humanas são totalmente fluídas, provisórias e relativas, qual é a validade do que tem sido produzido nesta área? Primeiramente, é importante romper com visões totalitárias e generalizantes como

essas. A pesquisa em ciências humanas que se pauta em um paradigma de complexidade, apesar de demandar um maior cuidado com a descrição do contexto, apresentação mais completa possível das variáveis, assim como dos pressupostos e motivações do/a pesquisador/a, fornecem importantes contribuições para compreensão de aspectos que não são comportados nos métodos positivistas de pesquisa. Além disso, é preciso romper com o mito de que pesquisas em que não há uma apresentação clara das filiações teóricas e epistemológicas são de maior qualidade por serem “isentas”. A respeito disso, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 152), ao refletirem sobre os fundamentos e debates teórico-metodológicos da análise de políticas, constroem a seguinte reflexão:

Uma dificuldade que se observa na atualidade é a ideia de que uma maior neutralidade teórica conduziria a uma maior qualidade científica. (...) Discordamos da ideia de que seja possível analisar políticas de forma neutra. Mesmo que não haja um posicionamento epistemológico explicitado pelo próprio pesquisador, este pode ser identificado pelos outros mediante leitura criteriosa das análises apresentadas pelo pesquisador.

A diversidade que é inerente às atividades humanas precisa ser considerada nos processos investigativos, não sendo possível construir uma relação simples de causa e consequência, dada a multicausalidade e a complexidade dos fenômenos humanos. Desta forma, afirma-se aqui que a presente pesquisa será construída a partir da perspectiva epistemológica da complexidade.

De acordo com Edgar Morin (2007), a ciência moderna se estabelece no século XX a partir de três pilares de certeza: o primeiro deles é o pilar da ordem, da regularidade e do determinismo absoluto; o segundo pilar é o princípio da separabilidade e o terceiro é o valor de prova absoluta conquistado através da indução e da dedução. Para o autor, tais pilares não têm se mantido:

Esses três pilares encontram-se em estado de desintegração, não porque a desordem substituiu a ordem, mas porque começou-se a se admitir que, mesmo no mundo físico em que a ordem reinava soberana, existia na realidade um jogo dialógico entre ordem e desordem simultaneamente complementar e antagônico (MORIN, 2007, p. 61)

O autor aponta que a complexidade tem diversos desafios a cumprir diante da desintegração das certezas científicas, dentre os quais, religar o que foi considerado separado e aproximar a certeza das incertezas (MORIN, 2007, p. 63). Nesse

processo, a construção de conhecimentos deverá estar atrelada a um esforço de contextualizar as informações para que se tornem significativas.

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere (MORIN, 2007, p. 20).

Desta forma, haverá um esforço para delinear uma metodologia de pesquisa que permita que esse movimento seja favorecido. A pesquisa em questão será de caráter qualitativo. É importante que não se coloquem as pesquisas quantitativas enquanto, obrigatoriamente, vinculadas ao paradigma dominante do conhecimento, nem as qualitativas enquanto vinculadas aos paradigmas emergentes. Rodrigues (2007, p. 34 e 35), ao apresentar a pesquisa quantitativa, aponta bem esta distinção:

Por quantitativa entende-se aquela investigação que se apóia predominantemente em dados estatísticos. Mais do que isso: referidos dados devem pertencer ao universo da Estatística Inferencial. Não significa não poder incluir dados qualitativos. Também não quer dizer que deva se filiar à tradição teórico-metodológica positivista. Nem que esteja vinculada ao enunciado de hipóteses, ou que se destine à experimentação ou deixe de fazê-lo. Muitos equívocos são propalados sobre pesquisa quantitativa, a despeito da simplicidade do que é tal coisa.

A intenção de analisar o processo político-teórico-metodológico de concepção e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, apesar de necessitar de determinados dados quantitativos, só poderá ser alcançada a partir de um esforço de compreensão deste fenômeno. Rodrigues (2007, p. 40), ao diferenciar esses dois tipos de pesquisa, afirma que "a distinção entre as pesquisas quantitativa e qualitativa, baseada na natureza do objeto - fato ou fenômeno -, considera aquela como adequada aos estudos de natureza fatural, e esta como adequada à pesquisa de natureza compreensiva". Desta forma, uma pesquisa de natureza qualitativa é que melhor atende aos objetivos desta pesquisa. Ainda segundo Rodrigues (2007, p. 38-39),

Qualitativa é a pesquisa que - predominantemente - pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua, a lógica que conduz o fio do seu raciocínio, a linguagem que expressa

suas razões. (...) Sintetizando: qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva.

A definição de qual seria o objeto desta pesquisa foi precedida de um estudo sobre o que, de fato, se conceitua enquanto objeto. Pode parecer uma discussão elementar, mas no esforço realizado em apresentar da melhor forma possível os percursos da pesquisa, tal discussão faz todo o sentido. Encontrou-se então uma definição que, apesar de ser bem simples, é extremamente funcional e coerente com os caminhos que estão sendo percorridos. Rodrigues (2007, p. 115) apresenta de maneira bem direta, que objeto é a coisa que se investiga ou se pretende investigar. No entanto, o autor faz uma importante ressalva:

O que se entende como sendo determinada coisa, porém, pode não ser um juízo unívoco. Tomando-se, por exemplo, um estudo sobre os intelectuais, acerca de inteligência ou a respeito de prostituição, deve-se, diante de qualquer um deles, esclarecer o que seja o seu objeto, ainda que a noção de objeto seja simples de formular (...)

O autor ainda explica que isso não implica dizer que o/a pesquisador/a tem total liberdade em criar os conceitos com os quais está lidando, mas sim, que deve explicitar a partir de quais correntes e perspectivas sua pesquisa está partindo. Na justificativa desta pesquisa já foram apresentados os conceitos de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral a partir dos quais essa pesquisa se desenvolve. A Educação Integral, na perspectiva aqui abordada - qual seja, a da ação educacional intencional e institucional - refere-se a uma perspectiva de educação que aproxima o currículo da escola com a própria vida dos estudantes. Já a Escola de Tempo Integral surge aqui em uma perspectiva de ampliação da jornada escolar que, pode ou não, incorporar a perspectiva de Educação Integral. Dito isto, o objeto desta pesquisa é o processo de criação e implantação das primeiras Escolas de Tempo Integral no âmbito da Prefeitura da Cidade do Recife.

Como trata-se de uma política pública, é preciso situar a partir de quais perspectivas e abordagens de análise será realizada. É o que será apresentado no subtópico a seguir.

3.2 Abordagem do ciclo de políticas

As políticas públicas podem ser definidas, de modo geral, como o Estado em ação; no entanto, de acordo com Azevedo (2001, p. 05), para que se compreendam as políticas públicas é preciso “considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Para alcançar essa compreensão é preciso ter uma abordagem definida através da qual se dará a análise da política escolhida. O campo da análise de políticas é composto por diversas vertentes e perspectivas teóricas e conceituais. Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, o modo de compreender e analisar as políticas públicas desta investigação se pautará na abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores.

Neste tópico, será justificada a opção por tal abordagem, considerando o histórico e as principais perspectivas teóricas do campo da análise de políticas. Neste movimento, serão situadas as características da abordagem do ciclo de políticas, relacionando-as com os objetivos específicos da pesquisa em questão.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) construíram uma síntese dos fundamentos e principais debates teórico-metodológicos do campo da análise de políticas. Segundo os autores, o termo *policy sciences* foi introduzido no universo acadêmico dos Estados Unidos e da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Os autores optaram por não traduzir este termo, apresentando sua ideia original em português, que foi desenvolvida por Lasswell como sendo “pesquisa orientada para elaboração de políticas”. O surgimento das *policy sciences* se deu nos anos 50, em uma tentativa de superar os tradicionais estudos sobre a vida política, os quais apresentavam caráter moralizante e/ou excessivamente especializado. Nesta perspectiva, as *policy sciences* apresentam três características principais, quais sejam, a orientação para a solução de problemas, a multidisciplinaridade e o caráter normativo ou orientado por valores. A partir dessas contribuições, uma série de estudos e análises, teóricos e empíricos, desenvolveram-se, oferecendo fundamentações importantes para as pesquisas nesta área (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144)

Os autores destacam, fazendo uma breve retrospectiva histórica da análise de políticas, importantes eventos políticos e os rebatimentos dos mesmos na construção do perfil que as *policy sciences* assumiram, tais quais a política de combate à pobreza, a guerra do Vietnã, o escândalo de Watergate e a crise do petróleo, que fizeram com que as análises políticas passassem a levar em conta, principalmente, a natureza dinâmica e complexa dos cenários políticos, verificando a inadequação de medidas exclusivamente quantitativas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144). Diante desses fatores, os autores reforçam a importância da consciência e apresentação das perspectivas, posicionamentos teóricos e enfoques epistemológicos das pesquisas nessa área, pois, apesar do crescente número de pesquisas e publicações, esses aspectos têm sido pouco explorados. Em se tratando do campo teórico da área das políticas públicas é possível identificar uma grande diversidade de abordagens.

Na perspectiva de buscar situar o campo teórico em que foram e vêm sendo analisadas, cabe advertir que a literatura pertinente é enfática ao reconhecer o modo heterogêneo e de abordagens teórico-metodológicas existentes sobre as políticas públicas. Apesar das dificuldades, porém, é possível identificar os polos de convergência e as dificuldades e controvérsias na classificação e no exame dos estudos concernentes à área em questão (AZEVEDO, 2001, p. 07).

Ainda de acordo com Azevedo (2001), as abordagens pautadas nos paradigmas clássicos podem ser identificadas de forma mais fácil, são elas, as abordagens liberais, marxistas e funcionalistas. No entanto, a autora afirma que “revelam-se problemáticas os situados teoricamente em espaços de intersecção” (AZEVEDO, 2001, p. 07). Mainardes, Ferreira e Tello (2011) organizam essa diversidade em grupos diferenciados: posicionamentos teóricos, os enfoques epistemológicos e as perspectivas teóricas, apresentando alguns exemplos de cada grupo. Por posicionamentos teóricos os autores entendem que sejam o posicionamento crítico, crítico-radical, crítico analítico, teórico da resistência, humanista e economicista. Os enfoques epistemológicos, por sua vez, são a pós-modernidade, neoliberal, funcional analítico, hiperglobalista, perspectiva transformadora e da complexidade. Enquanto perspectivas teóricas, os autores classificam o marxismo, o neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo e pluralismo. “De forma geral, o debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias

estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156). Diante dessa gama de abordagens, enfoques e posicionamentos, a presente pesquisa se identifica, conforme já apresentado, com a perspectiva epistemológica da complexidade e se posiciona teoricamente através do pós-estruturalismo. Nesta investigação, compreende-se o pós-estruturalismo de acordo com a concepção apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (1999). Para o autor, o pós-estruturalismo definiu-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma transformação relativa ao movimento teórico que foi o estruturalismo. Há uma partilha do foco na linguagem enquanto sistema de significação, mas, por outro lado, amplia-se a centralidade da mesma. O pós-estruturalismo, para Silva (1999), efetua certo afrouxamento na rigidez que o estruturalismo estabelece. Lopes (2005) apresenta as principais aproximações e os principais distanciamentos entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo.

O estruturalismo, em um sentido amplo, visa a uma análise sincrônica das estruturas e projeta a perspectiva de ser um paradigma para as ciências sociais ou um modelo científico, em alguns casos baseado na linguagem. O pós-estruturalismo, por sua vez, questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. É possível, toda via, também destacar suas aproximações. Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, bem como valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos, tornando os sistemas simbólicos - cidade, escola, governo - compreensíveis como sistemas de códigos. Nesse sentido, partilham de uma postura antirrealista e antipositivista, construindo o entendimento de formas de governo e de constrangimento de nossos comportamentos (LOPES, 2005, p. 53).

A autora destaca também que não há uma homogeneidade entre os autores que estão inseridos na forma de pensamento estruturalista e pós-estruturalista, uma vez que no interior de tais perspectivas, é possível encontrar contradições e proximidades. O pós-estruturalismo é a perspectiva teórica que orienta a abordagem do ciclo de políticas. Mainardes (2006) destaca a adoção de tal perspectiva, apresentando suas principais características:

O ciclo de políticas apresentado neste artigo adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de

conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006, p. 58).

Desta forma, a abordagem do ciclo de políticas rompe com a ideia de que as políticas sejam implementadas mediante um processo verticalizado e fragmentado, defendendo e apontando a complexidade dos processos e sujeitos inseridos na construção das políticas, especificamente aqui, das políticas educacionais. De acordo com Mainardes (2006, p. 49),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

A princípio, de acordo com Mainardes (2006), Ball e Bowe construíram um modelo para compreender a política baseado na ideia de um ciclo composto por três facetas ou arenas, quais sejam: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, os autores não ficaram satisfeitos com a linguagem empregada nesse modelo, que denotava certa rigidez que não estava de acordo com a concepção dos mesmos, além de não destacarem os embates e as disputas que ocorrem neste processo, favorecendo, assim, a ideia de racionalidade da gestão. Houve, então, uma reformulação e apresentação de um modelo mais refinado para a abordagem do ciclo de políticas.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

Conforme o exposto do trecho acima, tal abordagem surge com a intenção de ser cíclica, ou seja, sem começo, meio ou fim. Esta natureza complexa e não-sequencial destacada na abordagem do ciclo de política supera a noção de rigidez que os modelos anteriores denotavam. No entanto, uma crítica que se faz a essa abordagem é que os contextos propostos podem direcionar as análises para momentos específicos, o que pode comprometer seu caráter cíclico.

Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas - o de influência - e outro que tem privilégio na resignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Por outro lado, ao destacar que os contextos não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial, percebe-se que, nesta abordagem, o ciclo não se estabelece a partir de etapas estanques, mas que há um constante processo de recontextualização e um contexto híbrido².

A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Considerando essas reflexões, apesar de considerar essa interligação entre os contextos, iremos nos aproximar, de maneira mais direcionada, de alguns contextos especificamente, quais sejam: o contexto da influência e o contexto da produção de texto. O contexto da prática estará presente em nossas análises, mas não será o foco principal.

O contexto da influência corresponde, segundo Mainardes (2006, p. 51), ao processo de início, de construção dos discursos das políticas públicas educacionais. Neste contexto, destaca-se o embate entre diferentes grupos de interesse no sentido de influenciar a definição e as finalidades da educação. Mainardes (2006) destaca também a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, neste processo. Quanto a isso, é importante que a pesquisa forneça informações as mais ricas possíveis sobre o contexto de surgimento da política.

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e

² Partimos da reflexão estabelecida por Alice Casimiro Lopes (2005) que considera o conceito de hibridismo a partir das contribuições de Bernstein e analisa as tensões entre tal conceito e o hibridismo presente nas políticas curriculares.

de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Na presente pesquisa, o objetivo geral é analisar a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral de 2002, buscando resgatar as histórias e as memórias sobre esse processo. A intenção é tentar captar o contexto da influência, destacando os embates e diálogos entre as perspectivas que se fizeram presentes. Mainardes (2006, p. 52) destaca que

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Nesta investigação haverá elementos que poderão ou não evidenciar esta relação simbiótica entre o contexto da influência e o contexto da produção do texto. Ao passo que serão entrevistados os formuladores da política e analisados os textos que foram base para esta construção, também objetiva-se resgatar e analisar o projeto escrito que foi construído. Mainardes (2006) destaca um aspecto importante a ser considerado durante esta análise:

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (p. 52).

O contexto da prática, compreendido como o espaço no qual "a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006, p. 53), será contemplado no movimento de buscar compreender de que maneira a política foi interpretada e, possivelmente, recriada pelas pessoas que a vivenciaram.

Vale ressaltar que, embora o termo implantação esteja sendo utilizado, a perspectiva norteadora deste trabalho é pautada em uma noção dialética e complexa de construção da política. O próprio Stephen Ball, em entrevista concedida

a Jeferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), é categórico em afirmar que as políticas não são simplesmente implementadas:

Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Diante disto, utiliza-se este termo para se referir ao processo dialógico de construção das políticas entre aqueles e aquelas que participaram da construção do texto com as/os profissionais das escolas às quais os projetos foram direcionados.

Por fim, é importante considerar que a abordagem do ciclo de políticas foi novamente reformulada em 1994 sendo complementada com mais dois contextos: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos está relacionado com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A análise neste contexto estaria relacionada com os efeitos e impactos das políticas para diminuição das desigualdades sociais (MAINARDES, 2006, p. 55). Já o contexto da estratégia política "envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (MAINARDES, 2006, p. 55). No entanto, a inclusão desses dois contextos recebeu críticas no meio acadêmico. Oliveira e Lopes (2011), por exemplo, consideram que

(...) essa solução acaba por comprometer a concepção dos três contextos primários como arenas políticas, como lugares e grupos de interesses atravessados por interesses e embates, na medida em que reforça a ideia que Ball busca desnaturalizar da ação política circunscrita, dentre outras, à esfera do Estado. (...) Ou seja, mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 22-23).

A análise de políticas públicas, em especial as educacionais, pode envolver, além da simples investigação e apontamento dos desafios e das perspectivas, a construção de estratégias para lidar com os efeitos das políticas investigadas. A princípio, a presente investigação não tem enquanto um dos seus objetivos a

construção e o apontamento de estratégias para lidar com as possíveis desigualdades construídas a partir da política investigada. Conforme já foi apontado, o objetivo principal é analisar a criação e implantação do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral.

A partir dos elementos discutidos neste tópico, partiremos para a apresentação das estratégias e dos métodos de coleta e análise dos dados elegidos para a presente investigação, buscando justificá-los mediante a apresentação de suas principais características e dos procedimentos investigativos que serão realizados.

3.3 Estudo de Caso

A estratégia de pesquisa de qualquer investigação deve ser capaz de orientar e organizar a coleta de dados para que, a partir dela, sejam fornecidos elementos que ajudem a responder ou traçar possíveis caminhos para a resolução da problemática em questão. No entanto, apesar das estratégias de pesquisa serem fortemente vinculadas ao processo de coleta dos dados, a escolha de qual estratégia irá orientar o desenvolvimento de um trabalho investigativo relaciona-se diretamente com as características da problemática a ser investigada.

Robert K. Yin, na obra *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (1994, p. 23), antes de introduzir as características do Estudo de Caso, propõe aos pesquisadores que, a partir do tipo e da abrangência de sua questão, observem qual estratégia de pesquisa se mostra mais adequada. Segundo o autor, questões do tipo "como" e "por que", que não exigem controle sobre eventos comportamentais e que têm como foco acontecimentos contemporâneos, têm o Estudo de Caso enquanto a estratégia de pesquisa mais adequada.

A pesquisa em questão parte da seguinte problemática: como se deu a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referente ao Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral (2002)? A partir do exercício proposto por Yin (1994), e observando as especificidades e a abrangência desta questão, confirmou-se a adequação do Estudo de Caso enquanto possível estratégia de pesquisa.

Yin (1994, p. 32), refletindo sobre os elementos que definem um Estudo de Caso enquanto estratégia de pesquisa, aponta que

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Um dos grandes desafios para os pesquisadores que se utilizam do Estudo de Caso enquanto estratégia de pesquisa é determinar a unidade de análise de sua investigação, que seria equivalente a definição do "caso" ou "os casos" a serem estudados. De acordo com Yin (1994, p. 44), o caso não precisa ser necessariamente uma única instituição ou indivíduo, mas também pode ser algum evento, entidade, algum processo de implantação ou uma mudança organizacional. O autor destaca também a possibilidade de existência de casos múltiplos. Na presente investigação, a unidade de análise foi a dinâmica de implantação das escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, considerando o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral de 2002.

O Estudo de Caso, apesar de ser uma estratégia de pesquisa ainda criticada no meio acadêmico, possui algumas vantagens em relação às demais estratégias. Uma delas é a possibilidade de utilização de variados instrumentos e procedimentos de pesquisa dentro do caso recortado. De acordo com este pensamento, Laville e Dionne (1999, p. 156) destacam que

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (grifo dos autores).

As principais críticas ao Estudo de Caso relacionam-se com a impossibilidade de, através dele, não ser possível construir generalizações. Diante disso, argumenta-se que, primeiramente, conforme já foi discutido no início deste tópico, a perspectiva teórica adotada pela presente pesquisa é pautada em um paradigma do conhecimento que considera a complexidade de toda e qualquer ação humana. Desta forma, procura-se evitar um posicionamento que, a partir de uma investigação específica, venha a apontar um comportamento ou resultado enquanto padrão para todas as outras experiências. Laville e Dionne (1999, p. 156) tecem uma reflexão muito pertinente sobre esta discussão:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, *a priori*, que possam se aplicar

a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a compreender uma situação ou fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

Apesar de não haver pretensão de transformar o caso que será investigado em representante das demais Escolas de Tempo Integral, as considerações construídas a partir da pesquisa que aqui se apresenta poderão ser úteis não só para o contexto investigado, como poderão oferecer elementos elucidativos para outros contextos, sem a perspectiva de ser regra, uma vez que no Brasil houve uma crescente nos números de escolas que passaram a vivenciar uma jornada ampliada, principalmente, a partir da estratégia indutora do Governo Federal, o Programa Mais Educação, que atingiu, até 2011, aproximadamente, 3 milhões de estudantes, em 15 mil escolas no país (LACERDA, 2012, p. 17). No entanto, o caso investigado é um projeto que foi proposto e posto em prática anteriormente a essa estratégia, dessa forma, conhecer de que maneira se deu a concepção e a implantação dessa ação pode fornecer elementos para, primeiramente, construir a história da rede, como também, para entender os principais desafios e as principais conquistas dessa ação.

Em relação aos instrumentos e procedimentos da pesquisa, foi realizada uma análise documental. Compreende-se por documentos

(...) não apenas papéis oficiais, autenticados ou assemelhados. Um texto como uma carta particular pode ser um documento histórico. Uma fotografia é um documento de que se valem antropólogos e pesquisadores forenses. Uma fita gravada é um documento. Logo, documento é uma fonte material de informações. A materialidade do documento não se restringe ao papel (RODRIGUES, 2007, p. 45).

Os dados obtidos a partir dos documentos foram analisados com base na metodologia da análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 51) compreende a análise documental enquanto "tratamento da informação contida nos documentos acumulados (...) que tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação". Foi analisado o documento escrito que apresenta o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral e seus fundamentos. Foram realizadas também entrevistas com os formuladores, a partir do roteiro presente no Apêndice A. Dentre esses formuladores,

foram entrevistados integrantes da Secretaria de Educação na época, mais especificamente, entre 2001 e 2004, e os membros da equipe pedagógica que ficou responsável pela concepção da política e o acompanhamento da mesma na prática.

3.4 Análise de conteúdo

A análise dos dados acontecerá a partir dos instrumentos da análise de conteúdo. Compreende-se a análise de conteúdo a partir da definição construída por Laurence Bardin, que a compreende enquanto

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicados - desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (2011, p. 15).

Esta metodologia parte da premissa de que as mensagens - compreendidas enquanto sentidos expressos de forma verbal ou não verbal, através dos mais variados veículos - estão carregadas de elementos que revelam as filiações teóricas, predileções e origens, desde que sejam compreendidas dentro dos contextos nos quais os sujeitos que as emitem estão ou estavam inseridos. De acordo com Franco (2005, p. 14), a linguagem, nesta perspectiva, é compreendida enquanto a expressão das representações sociais. Nas palavras da autora, a linguagem é

(...) uma construção do real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A partir desses pressupostos, é possível perceber como a análise de conteúdo é um caminho possível e coerente para o alcance do objetivo geral desta investigação, que é analisar a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referentes ao Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral (2002).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo tem um vasto campo de aplicação, contemplando variados tipos de comunicação. A autora organiza os tipos de comunicação a partir de dois critérios: o primeiro diz respeito à quantidade de

peças implicadas na comunicação e o segundo à natureza do código e do suporte da mensagem. No que diz respeito ao segundo critério, na presente investigação, serão analisadas tanto mensagens contidas em suporte oral - as entrevistas - quanto em suporte escrito - os projetos e demais documentos escritos. Em relação à quantidade de peças implicadas, predominará a comunicação dual, que será estabelecida através das entrevistas.

Através de um conjunto de técnicas de análise de conteúdo, serão apontadas as inferências construídas a partir das mensagens contidas nos documentos analisados e das mensagens presentes nas falas dos sujeitos entrevistado. Inferir, para Bardin (2011, p. 45), significa deduzir conhecimentos sobre as mensagens ou sobre seu contexto de produção, de maneira lógica. Segundo a autora, as inferências podem dar respostas a problemas de dois tipos: o primeiro sendo sobre "o que levou a determinado enunciado?", e o segundo sobre "quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?" (BARDIN, 2011, p. 45). Partindo destes tipos de problema, observa-se que, para dar conta dos objetivos desta investigação, serão necessários, pelo menos, dois movimentos durante a análise dos dados.

Primeiramente, a análise documental dos projetos escritos da ação investigada será feita em um esforço de construir inferências que permitam responder os motivos que levaram à construção daqueles enunciados, correspondendo assim à natureza da primeira questão. Bardin (2011, p. 47-48) orienta como deve ser a leitura dos documentos a serem analisados na perspectiva da análise de conteúdo:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes do realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica.

Em seguida, ainda buscando dar resposta a um problema do primeiro tipo, serão analisadas as entrevistas com os formuladores da política sobre o processo de criação e implantação das Escolas de Tempo Integral, tecendo relações com os dados obtidos a partir das análises documentais já empreendidas.

3.5 Da ética na pesquisa

A ética é o princípio que deve reger as produções humanas de qualquer natureza. No entanto, este conceito não apresenta um sentido unívoco, podendo ser interpretado de diversas maneiras. O conceito de ética de cada indivíduo ou grupo social é influenciado pelos percursos históricos e sociais dos mesmos.

Nesta investigação, compreende-se a ética enquanto o conjunto de princípios que devem ser trazidos à tona para orientar o agir no mundo. Desta forma, considera-se que o agir de forma ética está para além de cumprir as normativas sociais estabelecidas, mas sim, este agir deve ser orientado a partir de princípios que estão para além delas, quais sejam, o respeito, a igualdade, a justiça social, entre outros.

Em se tratando do respeito enquanto princípio, serão respeitados os acordos estabelecidos entre pesquisador e atores da pesquisa. Para oficializar e firmar tal compromisso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), no qual há a apresentação dos principais elementos que constituem a pesquisa, esclarecimento de como será a participação do sujeito, a garantia da confidencialidade das identidades e informações prestadas, dentre outros elementos. As entrevistas só serão realizadas após a leitura cuidadosa e assinatura deste termo pelos atores da pesquisa.

O princípio da igualdade será no sentido de buscar garantir iguais condições de realização das entrevistas para todos os atores. A entrevista será orientada a partir de roteiro pré-estabelecido (Apêndices A).

Na presente investigação, por se objetivar compreender os fundamentos políticos, teóricos e metodológicos da política das Escolas de Tempo Integral da PCR, os atores serão questionados, por exemplo, sobre sua orientação política. Esta questão ou outras que possam vir a mexer com aspectos muito íntimos e pessoais dos sujeitos e/ou da própria pesquisadora, demandarão uma atenção redobrada em se tratando da ética. Neste sentido, será feito um esforço de seguir os elementos propostos por Gewritz e Cribb (2011, p. 111-112), ao defenderem uma sociologia da educação eticamente reflexiva:

- Primeiro, ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valor e os julgamentos valorativos que fundamentam ou que estão incorporados em cada estágio da pesquisa.

- Segundo, estar preparado para oferecer uma defesa dos pressupostos e julgamentos valorativos, na medida em que eles possam não ser compartilhados por outros ou, inversamente, que eles possam não ser suficientemente problematizados pelos outros.
- Terceiro, reconhecer e, se possível, responder às tensões entre os diversos valores incorporados em nossas pesquisas.
- Quarto, levar a sério os julgamentos práticos e os dilemas das pessoas que estamos pesquisando.
- Finalmente, assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas de nossa pesquisa.

Por fim, vale ressaltar que o princípio da justiça social será a perspectiva mestra e a grande finalidade desta investigação. Todas análises e os apontamentos serão feitos tendo este princípio enquanto fundamento.

4 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Neste capítulo, busca-se resgatar a origem da instituição escolar no Brasil, objetivando melhor entender o panorama nacional atual que tem estabelecido a Educação de tempo integral enquanto demanda social, na perspectiva de garantir uma Educação Pública de qualidade. Toma-se como pressuposto a abordagem de Romanelli (1978) sobre os elementos que orientam as demandas sociais para a Educação, quais sejam, a herança cultural e o poder político. De acordo com a autora,

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio da primeira (ROMANELLI, 1978, p. 19).

Os processos de escolarização realizados no Brasil estão profundamente marcados por um histórico excludente e elitista, intimamente relacionado com o próprio processo de constituição do país. Antes de 1500, as populações aqui estabelecidas educavam-se a partir das práticas cotidianas. Apesar de ser possível perceber que havia uma organização em grupos distintos, a partir dos gêneros e da faixa etária, não havia instituições preocupadas especificamente com os processos educativos, uma vez que os mesmos se encontravam imbricados nas atividades do dia-a-dia: "Por isso a educação era espontânea. Cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral" (SAVIANI, 2011, p. 38). Com a invasão portuguesa, mais especificamente em 1549 - quando da chegada do primeiro grupo de jesuítas - dá-se início ao desenvolvimento da primeira experiência de educação institucionalizada nas terras que viriam a ser o Brasil. Pode-se identificar um processo educativo que buscava introjetar nos povos indígenas a cultura dos colonizadores.

Paiva (2000) constrói uma análise sobre este período buscando compreendê-lo através das concepções e especificidades daquele contexto. Desta forma, o autor inicia sua reflexão se perguntando que representação a alfabetização dos povos indígenas teria para os colonizadores, visto que houve um enorme esforço para alfabetizá-los, quando não havia tal preocupação para com os habitantes de

Portugal, país de origem dos mesmos. A resposta para esse questionamento pode ser construída a partir da análise dos principais interesses dos colonizadores. De acordo com Aranha,

A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador (ARANHA, 2006, p. 139).

Neste contexto, os processos educativos encabeçados pelos Jesuítas da Companhia de Jesus exerceram o papel de transmissores e legitimadores da cultura portuguesa, ao mesmo tempo em que os elementos culturais dos povos nativos eram demonizados. Paiva (2000, p. 43-44), corrobora Aranha (2006) ao afirmar que "As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade". Os processos educativos no período colonial revelam as origens da estrutural desigualdade da sociedade brasileira e demonstram como as práticas pedagógicas, em parceria com o discurso religioso, foram utilizadas para favorecer um processo de dominação e aculturação. Saviani contribui com este pensamento, afirmando que o processo de colonização envolve

(...) a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os incolos); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29).

Os jesuítas representam a ordem religiosa que obteve apoio e proteção da coroa portuguesa e, por conta disso, os seus princípios e métodos foram difundidos com relativo sucesso até a expulsão dos mesmos pelo Marquês de Pombal em 1759 (SAVIANI, 2011) No entanto, é importante ressaltar que o sistema educacional que se estabeleceu através da Companhia de Jesus, baseado no *Ratio Studiorum*, não incluía os povos indígenas, configurando um processo voltado para a formação da elite colonial. Em termos de ideias e métodos pedagógicos, Saviani (2011) afirma que os ideias pedagógicos do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus aproximam-se do que hoje conhecemos como pedagogia tradicional:

(...) caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2011, p. 58).

De acordo com Paiva (2000, p. 44), em certo momento da catequese dos povos indígenas, os próprios jesuítas vão considerar o ensino das letras desnecessário para eles e voltam sua atenção para a formação dos filhos dos principais. Este fato demonstra o que foi posto por Aranha (2006) sobre a dinâmica de embate e confluência de interesses sob os quais os povos indígenas estavam submetidos:

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (ARANHA, 2006, p. 141).

Do ponto de vista educacional, é no período colonial brasileiro que se estabelecem algumas bases que permanecem até hoje no modo como os processos educativos ocorrem. Apesar da origem estar ligada à ação missionária e colonizadora, a ação dos jesuítas vai adquirindo contornos elitistas, que Romanelli (1978, p. 35) denomina enquanto “educação cultural transplantada, alienada e alienante”. A autora se refere à formação que marca a atuação dos jesuítas no Brasil, que tem foco na formação dos filhos (homens) - exceto os primogênitos - da classe dominante, a partir de diretrizes trazidas da Europa, mas na contramão à efervescência que se estabelecia naquela época. A formação dos jesuítas tinha uma ênfase muito grande na memorização e na formação literária.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais

baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1978, p. 35).

No período imperial, havia intensa discussão sobre a necessidade de escolarização da população.

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas "camadas inferiores da sociedade". Questões como a necessidade e pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca de ordenamento legal da educação escolar (FILHO, 2000, p. 135)

Registra-se também que há legislações provinciais, da década de 1930 do século XIX, que versam sobre o acesso da população livre à escola, no entanto, estas determinações ficaram restritas às leis, não podendo ser plenamente vivenciadas na prática (FILHO, 2000).

No final do século XIX e início do século XX, o movimento higienista, que tinha como objetivo modificar o comportamento do povo brasileiro através de noções de higiene, influenciou um processo de desvalorização dos saberes tradicionais em detrimento dos conhecimentos científicos. Este movimento aqui no Brasil fez surgir um novo padrão de indivíduo e foi o marco inicial de todo um período da educação brasileira, com rebatimentos até os dias atuais (CUNHA, 2000).

O modelo de escola que surgiu a partir daí, os internatos - que eram voltados para a formação das elites e organizavam-se sob uma lógica extremamente rígida e fiscalizadora - começou a ser questionado em seus princípios e em seu alcance, devido ao fato da grande maioria da população encontrar-se sem acesso à escolarização.

O fim do Império, precedido pelo término do escravismo, deu início ao período altamente conturbado que marcou toda a Primeira República: movimentos sociais, ideologias as mais diversas, transformações no âmbito da produção material, da circulação de mercadorias e da vida cultural. A situação exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres (CUNHA, 2000, p. 454).

O movimento modernizador que se instaurou em todos os setores da sociedade brasileira a partir da década de 1920, norteou as reformas educacionais

desta época. Modernizar-se significava estar em harmonia com os países que eram considerados mais evoluídos culturalmente e economicamente (CUNHA, 2000). É nesta perspectiva que o movimento da Escola Nova no Brasil começa a se delinear. De acordo com Vidal (2000), as ditas inovações trazidas pelo movimento da Escola Nova já ocupavam o imaginário daqueles que faziam parte das escolas ainda no final do século XIX. O autor afirma que nos relatórios dos inspetores e em alguns preceitos legais era possível perceber as noções de centralidade no aluno, a importância da atividade, da intuição e da observação na construção do conhecimento, entre outros.

A meta prioritária do novo ideário educacional, articulado desde os anos 20, conhecido como Escola Nova, consistia fundamentalmente em socializar crianças e jovens, ou seja, ensinar com o propósito de colocar o educando em condição de responder aos requisitos da nova sociedade. O meio para a obtenção desse fim seria a compreensão metódica e objetiva das características psicológicas, biológicas e sociais do indivíduo submetido à situação escolar (CUNHA, 2000, p. 455-456)

O pressuposto principal deste movimento era a noção de que a educação era o fator principal para transformar a sociedade. Por isso, havia um interesse muito grande em tomar conhecimento das obras produzidas sobre educação no exterior para utilizá-las de maneira adaptada ao contexto nacional, especificamente no magistério público. Uma série de esforços de divulgação foi então realizada, tais quais a criação de linhas editoriais para tornar as obras estrangeiras mais acessíveis, congressos, conferências e cruzadas para difundir os preceitos escolanovistas e debater algumas temáticas (VIDAL, 2000). Uma das principais demandas desse grupo de educadores era a criação de um moderno e eficiente Sistema Educacional Nacional, de responsabilidade do governo federal.

A partir de 1930, com o fim da primeira república, alguns avanços puderam ser observados no sentido da conquista das reivindicações dos reformadores. Neste contexto, alguns educadores foram convidados pelo governo para ajudá-los na construção de uma política educacional nacional. Apesar de participarem dessa formulação, os reformistas reuniram os fundamentos e ideais de educação defendidos em um único documento. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi redigido por Fernando Azevedo e assinado por 25 escritores e educadores, dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 174-175).

Nas bases do Manifesto estava uma concepção de educação como instrumento central na construção da democracia, a defesa de uma escola pública, obrigatória, gratuita e não segregacionista, divisão do sistema educacional em graus - para atender as diversas fases do desenvolvimento dos sujeitos -, entre outros.

Percebe-se que os fundamentos do Manifesto vieram a orientar uma série de experiências alguns anos depois. Anísio Teixeira (1900-1971), por exemplo, um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, foi um dos educadores mais influentes do país e um nome muito citado quando se discute o histórico da Educação Integral no Brasil, e se identificava com a pedagogia de John Dewey. Anísio Teixeira também exerceu grande influência nesse processo, pois almejava uma educação escolar que

(...) desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Na década de 1950, o educador pôde pôr em prática tal concepção com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador/BA. Neste Centro, os conteúdos vistos tradicionalmente pela escola ocorriam durante um turno, nas chamadas Escolas-Classe, e, no contraturno, eram desenvolvidas atividades variadas nas chamadas Escolas-Parque (MEC/SEB, 2009).

Este momento histórico é marcado pelo auge do ideário desenvolvimentista, que orientou todo o governo de Juscelino Kubitschek. Neste contexto, a educação escolar passa ser objeto de múltiplas investigações científicas, cujos resultados indicavam a visão dos pesquisadores e educadores para com os sujeitos e o papel que era direcionado à escola:

O discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisas continha proposições desqualificadoras da família pobre e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade então idealizado. (...) Cabia à escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições “subculturais”, inserir crianças e jovens – mesmo adultos – na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país (CUNHA, 2000, p. 462-463).

Este modo de enxergar as famílias que se encontravam fora do ideal almejado para a época pauta-se no raciocínio ambientalista. Segundo Cunha (2000,

p. 460), neste raciocínio é defendida a ideia de que “quanto pior fosse o meio, piores seriam as pessoas que ali viviam (...) pobreza material ocasionava, automaticamente, pobreza espiritual, má formação de caráter e até mesmo desvio psíquico”. Por outro lado, no fim da década de 1950, as pesquisas da área da Sociologia e da Antropologia, ao analisarem a multiplicidade de realidades presentes na sociedade brasileira, indicavam que “a mentalidade vigente inclinava-se na direção de impor prejuízos às famílias e aos educandos que não se mostrassem adequados ao padrão exigido” (CUNHA, 2000, p. 463). Diante disso, ressaltavam a necessidade de reformulação da própria escola para, então, dar conta de normatizar os sujeitos em condição de pobreza e marginalidade.

A finalidade dada ao processo educativo revela visões de mundo e tem implicações direta nas práticas pedagógicas. Na perspectiva apontada acima, a educação escolar estava posta enquanto o processo através do qual os sujeitos seriam “curados” das mazelas de seu contexto e inseridos em uma cultura superior, a qual todos deveriam alcançar para fazerem parte da sociedade moderna e evoluída.

Entre 1945 e 1964, período em que a democracia se reestabeleceu após o Golpe do Estado Novo, a educação passou por alguns avanços:

(...) O ensino técnico profissional conseguiu, ao menos legalmente, a sua equivalência com o secundário; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, foi discutida durante 13 anos no Congresso Nacional, ao contrário de todas as regulamentações anteriores, imposta pelo Poder Executivo; desenvolveu-se intensa luta no sentido de ampliar o acesso à Escola Pública e gratuita; difundiram-se campanhas e movimentos de educação popular, especialmente de educação de adultos, com destaque para a atuação de Paulo Freire, cujo método revolucionou o processo de alfabetização (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 193).

Durante esse período, Paulo Freire (1921-1997) desenvolve boa parte de sua obra, que viria a se tornar importante marco teórico e político para a educação. A obra de Freire foi de encontro à perspectiva salvacionista da educação, refletindo sobre a complexidade do sistema de opressão e propondo uma perspectiva libertadora, não só para as/os estudantes, como também para as/os docentes. No trecho a seguir, fica claro o fundamento dessa perspectiva:

Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação. (...) Nenhuma

pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um "tratamento" humanista, para tentar, através de exemplos retirados entre opressores, modelo para sua "promoção". Os oprimidos não de ser o exemplo para mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 10).

No entanto, tais avanços foram novamente freados pelo golpe militar de 1964. Durante este período, educadoras, educadores e estudantes sofreram duras perseguições, vários profissionais foram exonerados ou afastados de seus cargos por razões políticas e muitos tiveram que se exilar na Europa. Nas instituições de ensino de todas as modalidades foi instituída a disciplina de Educação Moral e Cívica, que também ficou conhecida como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino secundário e Estudos de Problemas Brasileiros no curso superior (ARANHA, 2006, p. 314).

A luta dos movimentos sociais foi fundamental no processo de restabelecimento da democracia. Aos poucos, algumas conquistas foram se estabelecendo, tais quais "anistia em 1979 e 1985; eleições diretas para governadores, a partir de 1982, e para prefeitos das capitais, a partir de 1985; relativa liberdade de organização política, nova Constituição" (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 217).

Durante este período, uma relevante e polêmica experiência de Escola de Tempo Integral foi colocada em prática: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro (1922-1997), Secretário de Educação do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, tinham como objetivo "oferecer educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular" (MENEZES; SANTOS, 2001). Foram construídos cerca de 500 centros que visavam atender estudantes em situação de pobreza. Apesar do alto investimento, os Centros foram desativados em 1987, ou seja, ao fim da gestão de Lionel Brizola. Muitas foram as críticas a essa experiência, desde o questionamento sobre a necessidade de uma jornada escolar tão extensa, passando pelos altos gastos e fomentando o debate sobre a ausência um projeto pedagógico articulado e estruturado por profissionais da educação.

Os CIEPs ainda existem com este nome mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar

CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome – CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) (MENEZES; SANTOS, 2001).

No início do século XXI, a universalização do acesso às escolas foi alcançada. No entanto, este acesso veio acompanhado por uma série de problemas: sucateamento das instituições, altos índices de evasão e reprovação, demandas por valorização dos docentes, alto índice de vulnerabilidade social dos estudantes, entre outros. Diante desta realidade, retoma-se a discussão e as demandas por Educação Integral.

O primeiro ponto que deve ser considerado no reacendimento do debate da Educação Integral no Brasil, são as especificidades do público que frequenta as Escolas Públicas. De acordo com Guará (2009, p. 20),

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

No âmbito legal, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece enquanto dever também do Estado a garantia de uma série de direitos relacionados à formação integral dos indivíduos. Este estabelecimento deu margem ao aparecimento de noções de Educação Integral no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e em outros decretos e leis. Diante disso, é preciso que se pense sobre o papel que a educação assume nesse novo contexto. Carvalho (2006, p. 8) afirma que

Um primeiro fato a ser compreendido neste novo contexto é que a educação ganhou sentido multisetorial. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental.

O histórico da formação da sociedade brasileira é marcado por processos de exploração e desigualdade de oportunidades. Esse processo não é diferente no campo educacional. Concorde-se com a afirmação de Giolo (2012) quando o mesmo afirma que as elites nacionais sempre tiveram acesso a uma educação integral, enquanto que as escolas voltadas para as camadas populares eram precárias em termos de estrutura, tempo e qualidade. O processo de universalização do acesso às escolas, inclusive, é extremamente recente e a pauta por educação de qualidade ganha força a partir, principalmente, do processo de redemocratização. Na última década, multiplicaram-se os estudos sobre Educação Integral e esta demanda tem ocupado um espaço cada vez maior nos discursos educacionais. Esse movimento se deve, dentre outros fatores, ao Programa Mais Educação, política indutora da ampliação das jornadas escolares, e aos movimentos sociais de educadores e educadoras que acreditam na Educação Integral enquanto um questionamento ao modelo hegemônico de escola e caminho viável para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes das Escolas Públicas.

Por isso e por todo o histórico que foi apresentado é que se faz necessária uma análise profunda das bases políticas, teóricas e metodológicas que têm pautado a ampliação das jornadas escolares.

5 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE O PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

As análises dos dados estão organizadas em dois momentos. Em um primeiro momento, encontram-se as análises do conteúdo do documento escrito do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral (RECIFE, 2003a). Em seguida, serão apresentadas as análises das transcrições das entrevistas realizadas com os formuladores do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, buscando identificar seus fundamentos teóricos, políticos e metodológicos.

5.1 Análise Documental

Nesta investigação, a análise documental é entendida através da concepção de Laurence Bardin (2011). A autora diferencia a análise documental da análise de conteúdo, explicando que o objetivo da análise documental é tratar as informações e representar de forma diferenciada as mensagens contidas em determinado documento. Já a análise de conteúdo tem como foco as mensagens, buscando construir inferências a partir dos indicativos presentes no texto.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, p. 52, 2011).

Na presente investigação, a análise documental será compreendida enquanto uma das etapas da análise de conteúdo. Dessa forma, no tópico a seguir será apresentada a organização das mensagens contidas nos documentos supracitados, apresentando seus principais elementos de forma a contribuir com as técnicas de análise de conteúdo que serão empregadas nas entrevistas.

5.1.1 Projeto intermunicipal de escolas de tempo integral

O Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral surge na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), que durou entre 2001 e 2004. A parte

escrita desse projeto começou a ser elaborada no final do ano de 2002 e sua versão final é datada do ano de 2003. A escrita do projeto foi coletiva, contando com a participação dos seguintes sujeitos: os integrantes da diretoria geral de ensino da Secretaria de Educação, o assessor da Secretaria de Educação - que na época estava recém-chegado de seu pós-doutorado na França e trouxe contribuições para a construção dos aspectos filosóficos do projeto -, além da participação de professores da rede, convidados pela própria secretária, os quais também seriam responsáveis pela execução e pelo acompanhamento do desenvolvimento do projeto nas escolas.

A parte escrita do projeto está organizada a partir dos tópicos a seguir: Objetivo, Introdução, a Escola de Tempo Integral, A Proposta da Escola de Tempo Integral da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife - que se subdivide em: Justificativa, Dívida Social e Dívida Política, Natalidade e Mundo Político, Escola Republicana e Competência Cidadã, Uma Rede Social de Práticas Cidadãs e Final. Em seguida, encontram-se os seguintes tópicos: Ciclo de Aprendizagens, Competências e Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares.

Este projeto tinha como característica importante o fato de ser um projeto intermunicipal. Foram então estabelecidas parcerias com municípios da região metropolitana - Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes - para ampliar a jornada em escolas localizadas em áreas limítrofes, entre a cidade do Recife e tais municípios. Diante disto, o projeto apresenta enquanto objetivo central:

Integrar estudantes de escolas municipais do Recife, de Olinda, de Camaragibe, de Jaboatão dos Guararapes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas que assegurem a aprendizagem, ampliem o horizonte cultural dos alunos, desenvolvendo e consolidando princípios tais como solidariedade, liberdade, participação e justiça social (RECIFE, 2003a).

Os fundamentos teórico-metodológicos do projeto estão em coerência com a diretriz geral e os objetivos da política de ensino da rede na gestão de 2001 a 2004, que tinham a solidariedade, a liberdade, a participação e a justiça social, enquanto princípios a serem seguidos e estimulados. Tais princípios eram compreendidos da seguinte maneira:

SOLIDARIEDADE - Capacidade de compartilhar com outros superando o individualismo, indo além de interesses específicos e particulares.

LIBERDADE - Consciência das possibilidades e exercício do poder de realizar ações que possam construir um projeto de inclusão para o país.

PARTICIPAÇÃO - Condição de contribuir em decisões que influenciam na qualidade de vida coletiva.

JUSTIÇA SOCIAL - Compromisso com o processo de construção da sociedade democrática mediante o respeito às diferenças e o desenvolvimento de políticas de igualdade (RECIFE, 2001).

Percebe-se que os princípios que são norte e foco da política de ensino da rede na gestão entre 2001 e 2004 convergiam no sentido da formação de uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva, dando ênfase aos interesses da coletividade, em detrimento de uma formação para a competição e individualidade. Inclusive, a diretriz geral da rede municipal de ensino, na época, era "democratizar o acesso à Educação Básica com qualidade social nas etapas de Educação Infantil e Fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público" (RECIFE, 2001). Nesse sentido, o projeto intermunicipal foi uma das estratégias construídas a partir dessa diretriz geral, buscando favorecer o alcance aos objetivos elencados na política de ensino, dentre os quais destaca-se o objetivo da rede de "desenvolver uma proposta pedagógica articulada às demandas por melhoria da qualidade da vida coletiva, contemplando a identidade e a diversidade no âmbito de um projeto social" (RECIFE, 2001). Este objetivo está intimamente relacionado com o que o projeto intermunicipal de escola de tempo integral se propõe. A matriz curricular do projeto está estruturada a partir dos eixos a seguir: a educação sob a ótica do direito; cultura, identidade e vínculo social; e ciência e tecnologia. Tais eixos deveriam ser desenvolvidos de maneira interdisciplinar, por meio de problematizações e contextualizações das vivências com os estudantes (RECIFE, 2003a). Fica diretamente expressa no projeto a intenção de garantir uma formação cidadã ativa e participativa, através da articulação dos eixos de estruturação citados acima.

O Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral surge a partir de um contexto sócio-histórico no qual o direito ao ingresso do Ensino Fundamental às instituições escolares já estava garantido por lei, mas que, por outro lado, ainda coexistiam diversos mecanismos de exclusão na realidade local, dentre os quais a ausência de vagas para todos, um importante processo de evasão e de reprovação.

Tais índices são apresentados enquanto elementos para justificar a pertinência e importância do projeto em um cenário no qual o acesso era garantido, mas, por outro lado, a permanência e o sucesso na escola não eram.

Ainda na justificativa, temos referência ao suporte e aos fundamentos legais da ação, quais sejam: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família com a contribuição de toda a sociedade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que garante mais uma vez a proteção e o desenvolvimento pleno dos mesmos, e os artigos da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que, dentre outras coisas, fazem referência às responsabilidades dos sistemas, instituições de ensino e docentes (Art. 9º ao 13º), à flexibilização em relação a organização do ensino (Art. 23), o que possibilitou que a rede municipal passasse a organizar seu sistema de ensino em ciclos de aprendizagem e, por fim, à possibilidade de matrícula dos estudantes no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, ampliando assim de 8 (oito) para 9 (nove) anos a duração desta etapa da escolarização. Na época, a LDB também trazia no terceiro parágrafo do Art. 87, inciso segundo, a possibilidade de que o município matriculasse os estudantes no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 1996). Este último aspecto também estava sendo reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência na época, mais especificamente no tópico 2.3, Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, no subitem 2: "Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos" (BRASIL, 2001)

Outro objetivo presente no Plano Nacional de Educação (2001-2011) vigente na época a ser incorporado pelo Projeto Intermunicipal foi a proposta de quebra da unidocência. Historicamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos convivem durante todo ano letivo com apenas um/uma profissional, que fica responsável por lecionar todas as disciplinas. O item 15 do tópico Objetivos e Metas do PNE (BRASIL, 2001) apontava enquanto intenção: "transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos". Diante dessa proposição deveria haver nas escolas de tempo integral, pelo menos, dois/duas professores/as por turma, cada um lecionando algumas disciplinas, de modo a efetivar a quebra da unidocência.

A partir das possibilidades abertas por meio desse suporte legal e das diretrizes da política de ensino, a Secretaria de Educação, na gestão de 2001 a 2004, promoveu uma reorganização que estabeleceu na rede municipal o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos e substituiu progressivamente a organização do sistema de séries por um sistema de ciclos. A opção por organizar a rede municipal em ciclos, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação através do parecer 02/2001 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001), é abertamente declarada no projeto intermunicipal de escola de tempo integral enquanto opção política:

(...) a opção pelos ciclos de aprendizagem representa uma dessas iniciativas que conta com amparo legal, mas, sobretudo, expressa uma decisão política que se insere no princípio do direito da criança a uma educação escolar de qualidade, que respeita a diversidade em seus múltiplos aspectos. Ao organizar o tempo de aprendizagem dos alunos em ciclos ampliam-se as suas oportunidades e possibilidades de inclusão social, de constituírem sua cidadania, de apreenderem os conhecimentos instituídos, de criarem coletivamente novos saberes e de interagirem com o contexto histórico-cultural com o qual se confrontam diariamente na cidade (RECIFE, 2003).

A organização do ensino em ciclos de aprendizagem também se justifica pela intenção da Secretaria de combater os mecanismos de exclusão que se faziam presentes dentro da própria escola, dentre eles as altas taxas de reprovação, o desrespeito aos tempos diferenciados de aprendizagem de cada estudante, dentre outros. Diante disto, o ensino fundamental passou a ser organizando em quatro ciclos. O primeiro deles com duração de três anos, com início aos seis anos de idade, e os três ciclos subsequentes com duração de dois anos cada um: "1º ciclo - crianças de 06 a 08 anos de idade; 2º ciclo - crianças de 09 e 10 anos de idade; 3º ciclo - crianças de 11 e 12 anos; 4º ciclo - crianças a partir de 13 anos" (DIRETORIA GERAL DE ENSINO, 2003)

A justificativa para a escolha das bases político-pedagógicas do projeto parte de uma leitura do contexto sócio-histórico da época, no qual os meios de comunicação elegiam a educação enquanto o principal elemento transformador para a superação dos desafios que se apresentavam, quais sejam: a desigualdade social, o aumento da violência, as pessoas em situação de rua, a fome e a miséria. Também se reflete sobre a chamada decadência dos sistemas de ensino, que, segundo a Diretoria Geral de Ensino (DGE, 2003), consolidavam a desigualdade

social. Diante desse contexto, a gestão que assumiu em 2001 buscava ser radicalmente democrática e para alcançar essa intenção, chamava a atenção para a necessária modificação das tradicionais práticas excludentes no âmbito escolar.

Para que seja atendida esta perspectiva inclusiva, a partir da escola, não adiantará apenas o prolongamento da duração do tempo de aprendizagem escolar, ou a tentativa de maquiagem, com novas roupagens, antigas práticas. Para a mudança, o desafio inicial é a adesão e o compromisso do professorado com esse ideal democrático de reorganização pedagógica e de gestão escolar, reinventando o fazer docente, a postura profissional e as práticas educativas de professores, de alunos e da comunidade escolar (DIRETORIA GERAL DE ENSINO, 2003, p. 130).

Na justificativa do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral encontramos argumentos que corroboram essa ideia. Afirma-se que a ampliação das jornadas escolares não poderia significar a duplicação do formato escolar hegemônico, pautado na transmissão de informações. No Projeto, há a expressão do desejo de ressignificar esse perfil escolar, superando esse foco na transmissão e contemplando a formação humana de maneira mais ampla.

A escola em tempo integral buscará oferecer condições para o desenvolvimento cognitivo, sensível, sócio-emocional e cultural do educando, bem como criará oportunidades para que a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e virtual se realize no movimento constante do viver e reviver e conviver no cotidiano da cidade, permitindo uma reflexão e uma ação mais interventora e responsável, encontros e reencontros entre o que há de singular e de universal em cada sujeito, em cada história de vida, em cada recanto de sua construção cultural (RECIFE, 2003a).

Para alcançar esses objetivos o projeto se pautava na noção de Educação Estética, a partir de seus três campos constitutivos: o campo da arte, o campo da percepção da natureza e o campo das relações sociais. Compreendia-se Educação Estética a partir da perspectiva de Shatershikov, o qual afirmava que educar esteticamente era formar a "capacidade de desfrutar da verdadeira beleza da vida em toda a sua diversidade e da necessidade de trabalhar para o bem da sociedade" (SHATERSHIKOV *apud* RECIFE, 2003a). O Projeto Intermunicipal tinha a intenção de desenvolver as escolas de tempo integral através da perspectiva da educação estética, compreendendo que os princípios norteadores da política de ensino da rede encontrariam nas bases da educação estética terreno fértil para se desenvolver.

(...) os princípios da solidariedade, liberdade, participação e justiça social expressos como compromissos pela atual gestão, encontram nos campos constitutivos da educação estética, as bases para serem efetivamente incorporados às reflexões na educação escolar e meios concretos de consolidação na prática pedagógica das escolas de tempo integral (PASCHOAL, s.d.).

O projeto intermunicipal de escolas de tempo integral, não diferente da política de ensino da rede, fundamentava-se nas concepções do interacionismo e do sócio-interacionismo. Tomava-se como norte a perspectiva interacionista de Piaget e a sócio-interacionista de Vygotsky, buscando superar a perspectiva inatista que desenvolvia uma "prática de ensino como transmissão, que referendou a repetição como estratégia metodológica e elegeu a homogeneização como meta" (DIRETORIA DE ENSINO, 2003). Diante disso, a rede passa a defender uma noção dos estudantes enquanto sujeitos ativos e tem a interdisciplinaridade e contextualização enquanto elementos fundamentais em sua estratégia metodológica.

Na visão **interacionista** que dá o suporte à implantação dos ciclos de aprendizagem, a interação como princípio organizador é impregnada do caráter dialético. O desenvolvimento é vinculado ao contexto sócio-histórico e a aprendizagem, enquanto processo socialmente construído, tem, por sua vez, uma situação temporal objetiva, datando e situando o sujeito como agente social no mundo e na cultura. Grifo dos autores (DIRETORIA DE ENSINO, 2003).

A perspectiva pedagógica do projeto baseia-se também na construção de competências, entendidas a partir das contribuições de Phillippe Perrenout (2000). Buscava-se ressignificar o modo como os saberes eram trabalhados na escola, superando a noção de transmissão dos conhecimentos para alcançar um ideal no qual a prática pedagógica estaria organizada no sentido de se construir competências, tornando os estudantes aptos não só a reter o conhecimento como também aptos para utilizá-lo em sua vida prática. A rede entendia que "(...) a construção das competências na escola significa levar em conta saberes advindos dos conteúdos escolares e os do senso comum, considerando que é mais importante que o aluno saiba lidar com a informação do que simplesmente retê-la" (RECIFE, 2003a).

Dentre essas competências, destaca-se no Projeto Intermunicipal a intenção de desenvolver com os estudantes sua competência cidadã. Apresenta-se no Projeto uma perspectiva filosófica cunhada a partir de um aporte teórico principalmente francês: a Escola Republicana. De acordo com tal perspectiva, que

surge posteriormente às Revoluções Burguesas, diante da ampliação da democracia para um público cada vez maior, não é mais possível que a mesma seja exercida de maneira direta, criando, dessa forma, a democracia representativa. Diante desse contexto, o conceito de cidadania ativa ganha um sentido diferente do original:

(...) passará a significar a possibilidade de propor, de decidir, de monitorar, de discutir e de interrogar os termos e os fundamentos que dizem respeito à vida comum (mesmo que eu não venha a exercer funções públicas), competências que exigem qualidades e competências até então ausentes da vida pública (RECIFE, 2003a).

A instrução pública passa então a ser responsável por fornecer a todos os cidadãos, indistintamente e livre das influências religiosas - católicas, mais especificamente -, uma formação básica para essa atuação cidadã. Neste sentido, compreende-se que a escola republicana seria a instituição que

(...) deveria oferecer a todos as condições elementares para a participação na vida pública, vai se instituir como **obrigatória** (porque todos têm o dever de cidadania, como virtude pública), **laica** (subtraída de todo proselitismo religioso, mas tendo o republicanismo como uma espécie de religião!), **universal** (porque todos devem se formar para o estado, quer dizer, para o bem comum) e **gratuita** (para que todos possam deter condições iguais no ponto de partida). Assim se institui a escola pública moderna que, além de tudo deveria atuar em **tempo integral**, como se pode ver já no projeto de Etienne de Saint Faargeau, apresentado à Assembleia francesa em 1791. Grifos do autor (RECIFE, 2003a).

Diante dessas reflexões, são apresentadas no texto as competências que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes para que os mesmos tenham, de fato, uma formação para a cidadania, são elas: competência argumentativa, competência propositiva, competência decisória e competência autoinquiridora.

A partir das análises empreendidas é possível tecer algumas considerações referentes ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral. O primeiro ponto de destaque é que há uma coerência entre o Projeto e a política de ensino da rede de modo geral. Esse fato revela que a ampliação do tempo pedagógico em algumas escolas foi apenas uma das estratégias dentro de uma lógica de reformulação da rede municipal como um todo. Isso fica claro ao observarmos referências diretas aos princípios, objetivos e intenções da política de ensino da rede na gestão 2001-2004.

Um segundo ponto de destaque é a perspectiva inclusiva e democrática que norteia o projeto. É expresso de maneira direta a intenção de uma formação para a

prática cidadã, tornando os ambientes escolares cada vez mais democráticos. Esse elemento também é reforçado quando se justifica a adoção do sistema de ciclos de aprendizagem na rede. Os ciclos de aprendizagem representam a estratégia utilizada pela Secretaria de Educação para tentar diminuir os mecanismos de exclusão que se faziam presentes no interior da própria escola.

Uma crítica negativa que se pode tecer ao documento é a ausência de unidade do texto final do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral. Os tópicos citados no início desse texto foram assinados por diversas pessoas e grupos, dentre eles, o assessor da Secretaria, a Direção de Ensino, a própria Secretária de Educação, entre outros. Alguns desses textos não foram escritos especificamente para o projeto, mas sim construídos para orientar a rede municipal de ensino de forma geral e inseridos no projeto. Como, por exemplo, o tópico sobre os Ciclos de Aprendizagens está presente também no livro *Tempos de Aprendizagem* (RECIFE, 2003b) e não traz a especificidade das escolas de tempo integral. Foi possível perceber também que alguns elementos teóricos apresentados em determinados tópicos não se mantêm nos demais. Na justificativa, por exemplo, a educação estética é apresentada como um elemento central para o projeto, mas essa perspectiva não é reforçada ou confirmada em outros momentos do texto. Isso não implica dizer que não há coerência teórica de maneira geral, no entanto fica a impressão de que houve a junção de muitos textos em um só documento, sem uma revisão posterior, o que compromete a coesão e a unidade do mesmo.

5.2 Análise das entrevistas

5.2.1 Caracterização dos Entrevistados

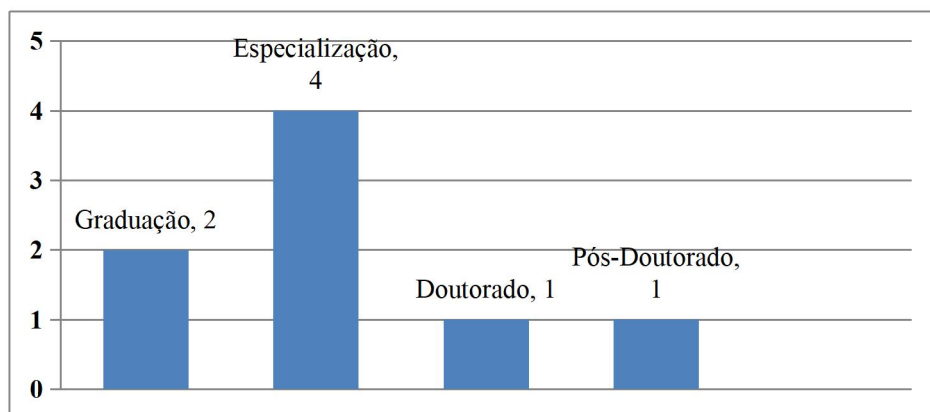
Foram entrevistados, ao todo, 11 (onze) sujeitos que participaram do processo de concepção e implantação do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral. Dentre esses sujeitos, 4 (quatro) deles eram integrantes da Secretaria de Educação, conforme apresentado no quadro 1. Também foi entrevistado um dos assessores da Secretaria de Educação que participou da construção da parte filosófica do projeto. Tal assessor estava recém-chegado da França, onde realizou seu pós-doutorado e contribuiu, dentre outras coisas, com o conceito de escola republicana. Os 6 (seis) demais entrevistados eram integrantes

da equipe pedagógica que, além de participar da escrita do projeto, ficou responsável também por acompanhar o processo de implantação do mesmo nas escolas, estabelecendo diálogos constantes com a comunidade escolar.

Não foi possível obter respostas sobre os dados pessoais de três dos entrevistados. Tais sujeitos preferiram deixar para entregar essas informações após a entrevista, no entanto, até o momento da finalização desta dissertação, essa entrega não foi realizada. Desta forma, as informações a seguir são referentes aos seguintes sujeitos: seis integrantes da equipe técnica, o assessor e um secretário adjunto (SA1).

Os entrevistados possuem idade média de 58 anos e têm, em sua totalidade, formação inicial em cursos da área das ciências humanas, tais quais: Licenciatura em Letras, Educação Artística, História, Artes Cênicas, entre outros. Três dos entrevistados possuem mais de uma graduação. Em termos de titulação acadêmica, o grupo é formado, em sua maioria, por pessoas com alguma especialização (*lato sensu*) na área da educação, conforme disposto do Gráfico A.

Gráfico A - Titulação acadêmica máxima dos entrevistados.

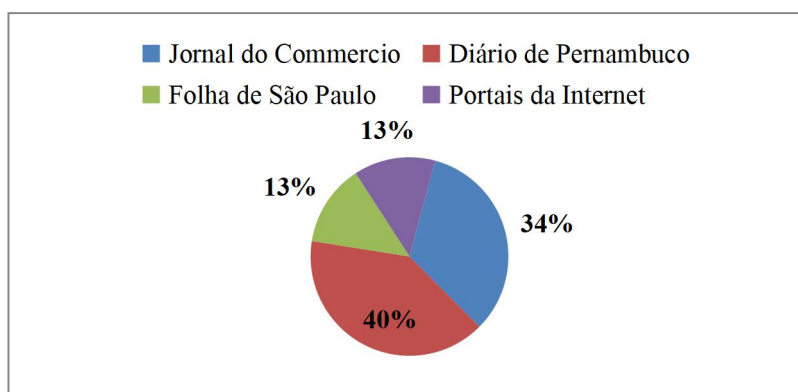


Os dados sobre a formação dos sujeitos são importantes uma vez que a equipe pedagógica organizou sua atuação a partir das disciplinas lecionadas por cada professor. Ou seja, as pessoas com formação em História, ficariam responsáveis por assessorar os/as professores/as na disciplina de História, as pessoas com formação em Artes, dariam suporte e formações aos professores sobre Arte e assim por diante. Discriminamos no Quadro 1 o nível de escolarização e os cursos de graduação e pós-graduação de cada um dos entrevistados.

Todos os entrevistados se apresentaram enquanto professores, com tempos de profissão que variam entre 27 e 41 anos. Todos afirmaram fazer parte do sindicato da categoria. Três deles também atuam em outras profissões: advogada, psicólogo e técnico judiciário do tribunal do trabalho. Atualmente, nenhum dos entrevistados participa de algum conselho de controle social da cidade ou do seu bairro. Sete dos entrevistados não têm filiação político partidária. Apenas um encontra-se filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), embora tenha admitido não ser extremamente atuante neste sentido. Dos membros não filiados, dois destacaram ter um posicionamento político de esquerda.

Quando perguntados sobre se liam jornais ou revistas, apenas uma entrevistada afirmou que não lia, pois acompanhava as notícias pela TV Senado e pelas redes sociais. O jornal mais citado foi o Diário de Pernambuco, seguido pelo Jornal do Commercio, conforme demonstrado no Gráfico B. Alguns entrevistados destacaram também a leitura de portais de notícias na internet.

Gráfico B - Jornais mais lidos pelos Entrevistados



Em relação às revistas, quatro dos entrevistados afirmaram ler e citaram principalmente revistas da área de educação e de atualidades, além de revistas com temáticas variadas, como saúde e gastronomia. O WhatsApp foi citado mais vezes enquanto rede social, ficando logo atrás o facebook e o e-mail. No quadro a seguir está apresentado de forma sintetizada a caracterização dos sujeitos entrevistados. Nas colunas é possível identificar as funções que os mesmos desempenharam durante o processo de concepção e implantação do Projeto, o nível de escolarização e a área do conhecimento pela qual ficou responsável. Esta última característica é

mais pertinente para os integrantes da equipe pedagógica que mediu e acompanhou a chegada do projeto nas escolas.

Quadro 1 - Códigos dos sujeitos entrevistados referente ao Projeto Intermunicipal

FUNÇÃO DESEMPENHADA	CÓDIGO	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO QUE ABORDOU NO PROJETO
Secretária de Educação	Fem. – S1	-----	-----
Secretário Adjunto da Secretaria de Educação	Mas. – SA1	Graduação em Educação Física, Especialização em Pedagogia do Esporte, Mestrado e Doutorado em Educação	-----
	Fem. – SA2	-----	
Diretora de Ensino	Fem. – D1	-----	-----
Assessor da Secretaria de Educação	Mas. – A1	Graduação em História, Mestrado em História, Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Filosofia	-----
Equipe Mentora e Executora do Projeto	Fem. – E1	Graduação em História, Especialização em Educação.	História
	Mas. – E2	Graduação em Teologia, Especialização em Educação à Distância	-----
	Fem. – E3	Graduação em Direito, Educação Artística e Artes Plásticas	Arte – Educação Estética
	Fem. – E4	Graduação em Direito, Letras e Pós-Graduação em Educação	Língua Inglesa
	Mas. – E5	Graduação em Psicologia, Letras, História, Filosofia, Teologia. Pós-graduado (Não especificou em qual área).	-----

	Fem. – E6	Graduação em Artes Cênicas	Artes Cênicas
--	------------------	----------------------------	---------------

5.2.2 A organização da análise

Dentro de todo o aporte de possibilidades que é disponibilizado pelas técnicas da análise de conteúdo e considerando os objetivos da presente investigação, organizamos os dados mediante a técnica da análise categorial. De acordo com Bardin (2011, p. 201), a análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Desta forma, esta técnica implica em organizar as informações e os dados obtidos através do processo investigativo em unidades de registro para, em seguida, distribuir tais unidades nas categorias estabelecidas.

As unidades de registro³ dessa pesquisa foram construídas através de uma análise temática. Para Bardin: “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (2011, p. 135).

Para a definição das categorias de análise, levou-se em conta os elementos que seriam centrais para responder a problemática da presente investigação, qual seja, como se deu o processo de criação e implantação do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral? Para tanto, seria necessário compreender:

- A conjuntura social e política através da qual surge a intenção de criar uma Escola de Tempo Integral no Recife (Tabela 1).
- Quais objetivos foram estabelecidos para este Projeto (Tabela 2).
- Qual concepção de Educação o norteou e fundamentou e como se deu a organização do tempo pedagógico nessas escolas (Tabela 3).
- Analisar os desafios encontrados durante a concepção e implantação do Projeto (Tabela 4).
- Os objetivos que foram alcançados a partir do mesmo (Tabela 5).

³ No início de cada tópico a seguir, será apresentada a tabela com as unidades de registros codificadas para a Categoria de Análise em questão. Denominamos as unidades de registros de núcleos de sentido, juntamente com a frequência que as mesmas aparecem nas entrevistas. No apêndice 2 há a reunião de todas as tabelas.

Desta forma, as análises e discussões serão organizadas de acordo com tais categorias.

5.2.3 Conjuntura social e política

A partir das entrevistas realizadas, pode-se perceber que o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, embora tenha seu primeiro registro escrito datado de 2002, é resultante de um movimento que começa a se estabelecer a nível nacional a partir do processo de redemocratização do Brasil, pós-regime militar. Aranha apresenta uma síntese desse contexto:

No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento entrando em curso o lento processo de democratização. A sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil (ARANHA, 2006, p. 320).

Os prefeitos das cidades capitais de seus estados não eram, até 1985, escolhidos mediante eleições diretas. Tais cargos eram ocupados pelo que se chamava de "prefeitos biônicos", ou seja, prefeitos indicados pelos governadores do Estado, conforme ficou estabelecido a partir da Emenda Constitucional nº 12 de 1965, que alterou o texto do primeiro parágrafo do artigo 28 da Constituição de 1945, que ainda estava em vigência na época, ficando da seguinte maneira:

Poderão ser nomeados pelos governadores dos Territórios os prefeitos das respectivas capitais, bem como pelos governadores dos Estados e Territórios os prefeitos dos Municípios onde houver estâncias hidrominerais naturais, quando beneficiadas pelo Estado ou pela União (BRASIL, 1965).

O contexto de desmembramento do regime militar acontece de maneira lenta e avança em diversas frentes, a partir, principalmente, de fortes pressões sociais. Tal movimento é fortalecido com a Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que, dentre outras providências, reestabelece a eleição direta para os prefeitos de capitais.

Art. 2º Os Municípios com autonomia restabelecida por esta Emenda e os que tenham sido descaracterizados como de interesse da Segurança Nacional a partir de 1º de dezembro de 1984 realizarão

eleições para Prefeito e Vice-Prefeito no dia 15 de novembro de 1985, tomando posse, os eleitos, em 1º de janeiro de 1986, para mandato coincidente com os dos demais Municípios, vedada a sublegenda e permitida a coligação partidária (BRASIL, 1985).

É importante ressaltar que em diversos municípios da região metropolitana – Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho e Paulista, por exemplo – já havia, naquela época, eleições diretas para prefeitos e uma tentativa de articulação entre eles. De acordo com S1, todo esse contexto de redemocratização orienta um movimento nacional que começa a discutir a educação na perspectiva dos direitos humanos e resulta, nos anos que se seguem, na elaboração de uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, na década seguinte, na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1994). No nível local, esse movimento é representado pela eleição de um prefeito contrário ao regime militar e pela criação da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) em 1986, que favoreceu a autonomia e a articulação entre os secretários de educação dos municípios, uma vez que havia um importante controle por parte das esferas estadual e federal, impondo aos municípios uma situação de dependência.

Em 1986 é criada uma entidade nacional de articulação de secretários municipais. Havia muita dificuldade no encaminhamento das propostas educacionais com autonomia porque, primeiro, havia uma tutela das outras esferas do poder público sobre a municipal. Até tanto que você veja que um dos pontos que é ressaltado pela Constituição de 1988 é o regime de colaboração, que até hoje não foi regulamentado pelo congresso. Porque aí cria uma articulação que vai depender dos apadrinhamentos, dos afilhados que aparecem, certo? Então você tem... Essa entidade é constituída nacionalmente e conquista um grande espaço, certo? Espaço que permite que ela influencie no ministério da Educação (S1).

Ainda de acordo com S1, a UNDIME, juntamente com os movimentos sociais e diversas associações, passam a assumir uma pauta de extrema importância: consolidar a democracia no Brasil - garantindo a participação dos diversos setores da sociedade - e desenvolver uma proposta de educação para a nova realidade que começava a se constituir.

No nível local, a entrevistada cita dois programas de participação social que vieram a contribuir com o ideal de avanço da democracia, quais sejam: o Programa Prefeitura nos Bairros e, alguns anos depois, o Orçamento Participativo. Tais programas representam a regionalização administrativa, que tinha como objetivo principal aproximar a gestão da cidade dos cidadãos, considerando as demandas

prioritárias apresentadas por esses sujeitos. Pioneiro nesse sentido, o Programa Prefeitura no Bairros (1986) foi organizado inicialmente da seguinte maneira:

Para implementar o programa, a Prefeitura dividiu a cidade em 12 Regiões Político-Administrativas (RPAs) e estabeleceu um calendário de reuniões com as associações de moradores destas RPAs, as chamadas plenárias populares, para definição das prioridades a serem executadas (FERNANDES, 2003, p. 147).

Tal Programa, que fora retomado novamente em 1993, passou por diversas fases e apresentou alterações relacionadas, dentre outras coisas, com as alianças estabelecidas pela gestão municipal, o que provocou um redimensionamento da organização administrativa da cidade, estabelecendo o bairro como a principal referência do Programa. A partir de tais mudanças, o Programa Orçamento Participativo surge enquanto uma continuidade e reorganização da Prefeitura nos Bairros, através de “um sistema de representação com a criação de um colegiado de delegados que teria a incumbência de representar a comunidade, junto com as entidades civis nas instâncias decisórias do orçamento participativo” (FERNANDES, 2003, p. 150-151).

Diante dessa conjuntura de retomada da democracia, com a ampliação dos processos de participação social e a criação das UNDIMEs - que possibilitou a articulação entre os secretários municipais de educação -, começa a se estabelecer o cenário através do qual foi possível começar a se pensar em um Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo de Integral.

Dois outros elementos de conjuntura que são trazidos com muita intensidade na fala de praticamente todos os entrevistados; é, primeiramente, a importante atuação da Secretária de Educação (S1) não só para a criação e o desenvolvimento do Projeto Intermunicipal, como também para a rede municipal de educação de maneira geral e a referência ao Partido e à gestão que assumiu a prefeitura do Recife a partir de 2001.

A professora em questão (S1) foi Secretária de Educação durante três governos municipais. Primeiro entre 1986 e 1988, quando Jarbas Vasconcelos foi eleito após a decisão de eleições diretas para prefeito de capitais. Quando Jarbas é reeleito em 1993, a mesma volta como Secretária, no entanto, não permanece até o final do mandato, uma vez que rompe com o prefeito por não concordar com suas

alianças políticas. Retorna em 2001, na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, cujo prefeito eleito foi João Paulo, gestão na qual o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral é colocado em prática.

A atuação dessa professora enquanto Secretária de Educação foi lembrada por praticamente todos entrevistados. Além de destacarem a sua importante atuação na rede municipal de ensino, há a lembrança muito vívida, inclusive, dos termos utilizados pela mesma quando reuniu a equipe pedagógica do Projeto pela primeira vez. De acordo com os entrevistados, ela fez um convite para que os integrantes da equipe pedagógica tivessem a liberdade de sonhar com uma escola de tempo integral na prefeitura, contribuindo com a definição das bases teóricas do Projeto. Trazemos as principais referências à S1 nos trechos a seguir:

Então, ela (S1) conseguiu fazer essa espécie de revolução cognitiva dentro da rede, que foi naquela época. Isso eu acho que S1 teve uma importância muito grande na nossa educação municipal, naqueles anos (A1).

Essa proposta saiu da própria Secretária de Educação. A professora S1, na época, era secretária e ela convidou algumas pessoas para compor um grupo de trabalho que ficaria responsável para pensar e estruturar esse projeto, programa... e teve também o apoio da Universidade, tinha o professor A1, que foi assessor na época (E1).

(...) quando se pensou essa ideia de ser, a respeito da Professora S1, já em... junto com outros secretários, **mas eu lembro bem dela...** foi quando ela convocou a gente para a feitura desse projeto inicial (Grifo nosso) (E2).

E era um contexto em que a Secretária de Educação, que é uma pessoa que eu tenho um profundo respeito, e admiração, que é a professora S1. Então, a professora avaliou que era o momento, 2002, se eu não me engano, que era o momento da gente começar a pensar, inclusive, ela usou a palavra sonhar, com uma escola assim, em tempo integral (E3).

A professora S1, a então Secretária de Educação na época, no primeiro governo de João Paulo, ela já estava com... junto com A1 e (...) da Universidade Federal pensando esse projeto (...) A professora S1 sentiu uma necessidade das escolas intermunicipais porque haviam algumas escolas no limite de alguns municípios, certo? (...) Porque olhe, foi um projeto já encabeçado, já pensado pela Secretária, entendesse? (E4).

Nós tínhamos uma Secretária de Educação, S1... desde o tempo de Jarbas, uma mulher genial, uma mulher de briga, de esquerda, né? Séria na condução da educação. Ela foi Secretária da Educação do tempo de Jarbas, toda gestão de Jarbas, e começou com João Paulo também, né? (...) E quando foi na gestão de João Paulo, S1 ela

sugeriu de fazer uma escola de tempo integral, acabar com isso da fome e tempo integral (E5).

Acho que foi na... na época do PT, professora S1, que estava a frente da Secretaria de Educação e aí manifestou o desejo de implementar, porque já tava na lei, né? Essa implantação aos poucos na da é... da... fazer com que o aluno passasse mais tempo na escola, né? (E6).

Conforme pode-se observar a partir dos trechos destacados acima, a atuação da Secretária de Educação é lembrada por praticamente todos os entrevistados. Percebe-se através dos relatos que a mesma teve um papel central para o surgimento do Projeto de Escola de Tempo Integral. Especificamente nas falas de E1, E4, E5 e E6 pode-se perceber que os mesmos afirmam que a ideia de se desenvolver uma escola de tempo integral partiu da própria secretária.

A partir das entrevistas realizadas pode-se inferir que, devido tanto à atuação como à participação direta nas etapas de construção do projeto enquanto Secretária de Educação, as pessoas envolvidas no projeto atribuem à S1 o surgimento do mesmo, personalizando a gestão municipal na figura de Secretária. Necessário destacar que havia um movimento nacional pela universalização do acesso à escola e pela melhoria da qualidade da educação. Diante disso, conclui-se que foi possível começar a pensar nesse projeto a partir do contexto da redemocratização e que o fato do surgimento do mesmo ser atribuído a uma pessoa especificamente não comprometeu seu caráter democrático e coerente com a legislação e as demandas sociais da época.

As análises nos permitem inferir também que S1, ao apresentar sua ideia para um grupo de professores da rede, convidando e não impondo que os mesmos pensassem sobre os fundamentos do Projeto Intermunicipal, garantiu uma participação dos professores por adesão e interesse na ação.

Porque ela reuniu o grupo lá na Secretaria, no gabinete da Prefeitura e disse que tava convidando a gente para sonhar um projeto de escola em tempo integral. Que sonhasse mesmo. Cada um colocasse dentro da sua área de sua própria área de formação o melhor que pudesse (E3).

Os elementos analisados neste tópico da conjuntura se referem principalmente aos elementos que influenciaram o surgimento da política de escola de tempo integral na rede municipal e, de acordo com a abordagem do ciclo de

políticas, tal contexto é denominado de contexto de influência. De acordo com Mainardes (2006, p. 52),

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 52).

De acordo com as análises das entrevistas, pode-se perceber que não existiram fortes disputas no momento da definição e construção dos fundamentos pedagógicos do projeto. A equipe pedagógica, juntamente com os integrantes da Secretaria de Educação, pareceu ser coesa ideologicamente. Não houve relatos de disputas durante a concepção do projeto, nem entre a equipe, nem com outros grupos sociais. Os integrantes da equipe pedagógica já haviam trabalhado juntos no Departamento de Produção de Material Didático (DPMD) da Prefeitura da Cidade do Recife e, de acordo com os(as) entrevistados(as), devido ao trabalho realizado nesse departamento na gestões anteriores ao PT, que houve esse convite por parte da Secretária. No trecho a seguir, podemos encontrar uma síntese da maneira como a equipe pedagógica foi definida:

Na década de 90, 90 e poucos, eu não lembro mais agora... existia esse Departamento de Produção de Material Didático. Então, cada pessoa que estava lotada nesse departamento tinha variadas funções. Eu, como disse, eu coordenava um Jornal Escolar, junto com uma outra professora, que não está mais na rede. Aí tinha outra equipe (...) que trabalhavam com banco de texto; tinha outra equipe, que trabalhava com banco de dados; tinha outra que foram os quiosques de leitura e tudo mais. Aí com a mudança de governo, esse departamento deixou de existir, mas as pessoas estavam ali lotadas. Algumas dessas pessoas que eu citei aqui agora continuaram. E vem uma outra gestão... o departamento, quando eu digo assim: deixou de existir, ele deixou de existir no formato que era, certo? Ele teve uma outra configuração durante um período, certo? Permaneceu algum tempo ainda com o jornal escolar, e... eu acho que veio muito nessa época foi o Proinfo; a questão da TV Escola e tudo mais. Então foi canalizado para outras ações, certo? Aí, quando João Paulo assumiu, a professora S1, ela tinha o conhecimento desse grupo, por conta desse trabalho, certo? Então ela convidou

esse grupo para pensar. Claro que o grupo, ele não tinha representação de todos os componentes curriculares. Então foram convidados outros professores da rede municipal que também atuavam em outros locais para compor certo? É como eu disse a você... Quando a gente estava escrevendo a parte pedagógica e tudo mais, alguns continuaram, outros seguiram outros caminhos (E4)

A Gestão Municipal na qual o Projeto surge também é um aspecto muito lembrado pelos entrevistados. Por parte da equipe pedagógica, por exemplo, há mais referências à gestão do Prefeito João Paulo - quando surge a ideia do Projeto Intermunicipal - do que aos aspectos anteriores que foram trazidos nas falas dos integrantes da Secretaria de Educação, tais quais: contexto político mais amplo, movimentos sociais, articulações entre dirigentes municipais, entre outros. Esse aspecto talvez possa ser justificado pela aproximação que os membros da Secretaria de Educação têm com essa conjuntura mais ampla, participando mais de perto de toda essa movimentação. Em termos numéricos, seis dos onze entrevistados relacionaram a criação do programa à Gestão Municipal no qual o mesmo foi implantado.

Naquele contexto, o cenário que se montava era o da universalização do acesso à escola, mas ainda sem a garantia de uma permanência com qualidade dos estudantes. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁴), 94,3% das crianças em idade escolar, entre seis e oito anos, estavam matriculadas no Ensino Fundamental no ano 2000. Por outro lado, em 2001, a taxa de analfabetismo funcional⁵ chegava a 27,3% e a taxa de pessoas não alfabetizadas⁶ era de 14,6%. Os níveis de abandono escolar⁷ no Ensino Fundamental e Ensino Médio eram de 11,3% e 16,4%, respectivamente. Mediante essas informações, percebe-se que a escola fica então responsável por criar estratégias de combate a essa nova configuração do processo de exclusão escolar. Sobre isso, A1 reflete:

⁴ Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>, acesso em 18/04/2017.

⁵ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>, acesso em 18/04/2017.

⁶ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2001-2011. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD321&t=pessoas-5-anos-mais-idade-nao>, acesso em 18/04/2017.

⁷ Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1999-2005. EdudataBrasil. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE15&t=abandono-escolar-nivel-ensino-serie-encerrada>, acesso em 18/04/2017.

Então a gente já tinha resgatado, o que eu tava chamando no documento, de dívida social, ou seja, a educação pública era capaz de receber, sobretudo das camadas menos favorecidas, 94% das crianças em idade de alfabetização, mas por outro lado havia o que eu chamava de uma dívida política, ou seja, ela não era capaz de oferecer às pessoas egressas do sistema público de ensino as competências e as qualidades, tanto de consciência, quanto de habilidades, quanto de participação necessárias para que elas pudessem de fato exercer aquilo que na época se falava de educação para cidadania (A1).

Em Recife, os entrevistados, tanto os integrantes da Secretaria de Educação como da Equipe Pedagógica, relataram que na primeira gestão do PT houve uma política para favorecer a matrícula do maior número possível de crianças nas escolas. No entanto, foi destacado também que os espaços escolares disponíveis eram insuficientes ou inadequados. Na fala a seguir, da Secretária de Educação (S1), percebe-se que a mesma relembra esse processo de incentivo à matrícula e ressalta a intenção do prefeito de tirar as crianças das ruas, revelando a estratégia de alugar espaços para transformar em escolas.

E quando João Paulo foi eleito, ele promoveu uma matrícula em massa, pra reduzir o número de pessoas fora da escola. Então, as feiras... Ele organizou com a gente vários grupos para fazer matrícula nas feiras (...) Então, mesmo que existisse um projeto de ampliação dos prédios, dos espaços, a gente teve outros desafios. Esse foi um de João Paulo dizer que queria tirar os meninos da rua. Ele queria que eles entrassem na escola. Aí a gente se viu com a mão na cabeça, a gente saiu alugando... Olhe, só você vendo (S1).

A diretora de ensino (D1) corrobora as afirmações de S1, refletindo que, apesar de todas as dificuldades em nível de infraestrutura e do esforço para obter tais espaços, não era possível esperar para que as condições ideais estivessem estabelecidas para inserir essas crianças no contexto escolar. Era urgente que se fizesse algo o quanto antes. Esse pensamento também é confirmado na fala do Secretário Adjunto (SA1).

Mas isso foi que garantiu os meninos na escola. Porque não ia esperar que se construísse uma grande escola muito boa, num lugar, né? Segundo, Recife não tem terreno disponível nos morros... Era um sacrifício pra arranjar terreno pra fazer escola. Então, você tinha que improvisar (...) Naquele momento elas não podiam ter a qualidade. Ou tinha a qualidade ou tinha o aluno (D1).

Então a gente tomou algumas iniciativas, algumas que até ampliaram a dificuldade de infraestrutura, porque optou-se pela lógica de botar pra dentro quem tá precisando de estar na escola e depois enfrentar os problemas advindos dessa inclusão, né? (SA1).

Assim como na justificativa do Projeto, nas entrevistas também é elencado o processo de universalização do acesso à escola, representado pelo avanço das taxas de matrícula, a intenção de proteção das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e a indicação da legislação enquanto elementos que influenciaram a criação do Projeto. Em 2002, conforme foi discutido na análise documental, a legislação que fazia referência à criação das escolas de tempo integral era: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e o Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Os entrevistados fazem referência a essa indicação legal ao explicarem de que maneira surge o Projeto Intermunicipal, no entanto, lembram especificamente da LDB ou falam de forma geral, conforme pode-se perceber nos trechos a seguir:

Bom, primeiramente era uma recomendação da Lei de Diretrizes e Bases... Além de ser uma recomendação, que tinha um prazo inclusive para que todos os municípios pudessem cumprir ou, pelo menos, atingirem aquela meta (E1).

(...) E que quando começou a partir da professora S1, né? A partir já de uma indicação da LDB, que tinha proposição, que até 2020, certa porcentagem das escolas públicas deveriam... Acho que já devem ter revisado essa meta... (E2).

Primeiro, obedecendo a indicação da própria lei, não é? Porque a lei já previa isso, em algum momento esse processo ia ter que ser iniciado, apesar das dificuldades financeiras na época, não se agora, da Prefeitura (E3).

(...) porque já tava na lei, né? Essa implementação aos poucos na... é, de fazer com que o aluno passasse mais tempo na escola, né? (E6).

Anterior ao surgimento do Projeto, houve na rede municipal de ensino toda uma reorganização pedagógica encabeçada, principalmente, pela Secretaria de Educação e suas diretorias, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa reorganização alterou a forma como o ensino estava organizado, passando a adotar o sistema de ciclos de aprendizagem, além de ter havido, de acordo com nossas entrevistas, um investimento muito forte na formação

continuada dos professores. Desta forma, argumenta-se que o Projeto não foi uma ação que se estabeleceu a partir de bases diferentes das demais escolas, mas sim que o mesmo dialoga e é coerente com as mudanças ocorridas na rede como um todo.

O Assessor (A1) que entrevistamos fez um resgate sobre o histórico de mudança pedagógica da rede municipal. De acordo com sua entrevista, esse processo começa a se estabelecer também a partir de 1985, com a entrada da professora S1 na Secretaria de Educação do Recife pela primeira vez. A1 explica que foi chamado para ser assessor de um projeto denominado Ciclos de Alfabetização, ainda na primeira gestão de Jarbas Vasconcelos. Tal projeto se desenvolvia a partir de formações para os professores da rede que atuavam da primeira a quarta série, envolvendo todas as disciplinas, com o objetivo principal de promover reflexões sobre a forma como a alfabetização poderia ser favorecida, tendo por base as mais recentes pesquisas sobre a psicogênese da aprendizagem da leitura e da escrita. No trecho a seguir, A1 relata como os Ciclos de Alfabetização foram o início de um pensamento de ampliação do tempo pedagógico das crianças.

Então, começou ali naquele momento do ciclo da alfabetização, a se levantar a possibilidade de que o tempo da alfabetização não se reduzisse apenas aquela, aquele momento inicial de seis a sete anos, e que pudesse ser estendido, mas não apenas ser estendido do ponto de vista etário, do ponto de vista da idade - porque a alfabetização poderia ir de seis aos oito anos -, mas que também o tempo de escolarização desses alunos pudesse ser ampliado, mas evidentemente naquele momento a gente tava no retorno da democracia, muita instabilidade ainda política, e nós não dispúnhamos dos recursos para conseguir fazer com que a escola de tempo integral pudesse se tornar uma realidade aqui na rede municipal (A1).

Este projeto resulta, anos mais tarde, na adoção do sistema de Ciclos de Aprendizagem e, em certa medida, também influencia na decisão de se fazer escolas de tempo integral na rede, uma vez que provoca reflexões acerca dos tempos de aprendizagem das crianças. Por outro lado, A1 destaca que todo esse processo de reorganização pedagógica da rede não aconteceu sem resistências. Principalmente por parte dos professores que já tinham uma prática pedagógica estabelecida há muitos anos que não receberam bem as sugestões de mudança na forma de se trabalhar com a leitura e a escrita.

Mas eles não aceitavam se submeter a uma contestação de sua capacidade didática, que eles pudessem ser contestados ou questionados simplesmente, sobre se aquilo que ele estava fazendo, aquela forma de transposição que eles estavam fazendo era de fato adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo das criança,; se era adequado ao tipo de matéria que estava sendo ministrada naquele momento... Então isso foi uma batalha muito grande entre os professores, por conta dessa visão que eles tinham do pedagógico como pura transmissão, entende? E não como construção, dentro da criança, de hipóteses a respeito do que significa conhecer, né? (A1).

Desta forma, é preciso considerar essa nova configuração que se estabelece na rede municipal de ensino. O Projeto Intermunicipal não se constituiu sob bases diferentes das estabelecidas para o município de maneira geral. Tal dado pode ser confirmado a partir das falas da Secretária Adjunta (SA2) e da Secretária de Educação (S1):

Que a gente passou a discutir considerando e entendendo que a proposta pedagógica do município seria a proposta pedagógica do projeto, não teria duas propostas pedagógicas, era a mesma (SA2)

Agora não dá pra discutir, por exemplo, a experiência de Recife sem considerar que ela fez uma reestruturação básica, mudou os fundamentos, certo? (S1).

A escolha das escolas que entrariam no Projeto Intermunicipal se deu a partir da percepção de que, em áreas limítrofes dos municípios, havia escolas que recebiam mais alunos do município vizinho do que do próprio Recife. A articulação entre os secretários municipais de educação da região metropolitana favoreceu o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento do Projeto. Os entrevistados trazem esses elementos em suas falas e também afirmam que houve uma escola que não se encaixava nesse perfil, de estar no limite de outro município, mas foi escolhida pela Secretária de Educação (S1) para integrar o projeto.

(...) a gente começou também a identificar que nas áreas limites da cidade, a gente atendia a alunos que não necessariamente eram de Recife, né? Isso criava um problema, a rigor formal, no uso dos recursos, etc e tal. Mas, na verdade, precisavam ser atendidos e a gente começou essa articulação com os municípios próximos. No caso, tinha uma situação dessa em Olinda, tinha situação dessa no Iburá, Jaboatão e assim por diante... (SA1)

E a questão de ser um projeto intermunicipal, porque essas escolas... Não tô dizendo que todas, depois a gente vai ver que uma é exceção, mas as outras estão em bairros limítrofes às cidades e que, de certa forma, nessas escolas especificamente, as vezes tinha mais aluno

morando na cidade vizinha do que na própria rede municipal da... tinha mais alunos, que quando vai olhar o endereço postal era Olinda, o endereço postal era Camaragibe ou Jaboatão do que o próprio Recife (E2)

(...) quando se pensou inicialmente nesse intermunicipal, essa foi a ideia inicial, as outras prefeituras que dessas escolas que eram limítrofes na cidade, né? Com Olinda, na região fronteira a Escola Monteiro Lobato, outra a Escola Lippo Neto fronteira com Camaragibe, inicialmente talvez o fato de ser interdisciplinar, tenha tido esse elemento de quem sabe uma parceria também de outras prefeituras para em algum momento apoiar o que fosse necessário para dar um lastro de estrutura pras escolas, mas a fonte do recurso eu não sei (E3).

Em relação à questão das afinidades político-partidárias entre os municípios, que poderia ter de alguma forma favorecido o diálogo e a parceria entre prefeituras, obtivemos posicionamentos diferenciados. Por um lado, o Secretário Adjunto (SA1) afirmou que o diálogo com determinados municípios fluiu melhor, por conta do partido que assumia aquela gestão ser o mesmo do município de Recife, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Tinha muitas vezes uma conversa que era de prefeito com prefeito, só podemos ter parcerias em tais e tais lugares, que depois se materializava em articulações entre no nível das secretarias, de secretário pra secretário, e as equipes de ensino também que passavam a conversar. Pelo que eu me lembro, até pelas afinidades, existiu uma conversa mais fácil, digamos assim, com Olinda, com as outras... eu acho que assim, Recife talvez puxava mais tudo em relação a Jaboatão, mas Olinda, Camaragibe na época também tinham um governo do PT, as conversas fluíam de forma mais fácil (SA1).

Por outro lado, a Secretária de Educação (S1) afirmou que essas articulações estavam para além da aproximação político-partidária. Ela argumenta que tais articulações se estabelecem a partir de um contexto mais amplo, de uma diretriz mais geral.

(A política que estabelecia outras bases para gestão municipal) ... se deu de forma articulada com outros municípios, aspecto para o qual a UNDIME muito contribuiu, porque os secretários adquiriram autonomia através de sua entidade, e passaram a estabelecer relações. Não precisava ter votado no Partido do Recife e nem precisava que eu tivesse votado no partido que tava mandando em Jaboatão. As articulações entre os municípios elas tinham uma diretriz vinculada a um direito, aí nesse sentido eram universal (S1).

Apesar da articulação, a responsabilidade pela condução do projeto acabou ficando praticamente direcionada ao Recife. Pudemos inferir a partir das entrevistas que a participação dos municípios vizinhos a Recife ficou prejudicada, devido, dentre outros fatores, à falta de continuidade de participação dos mesmos nas reuniões e devido às características da equipe do município de Recife, que se mostrou maior e mais coesa. No trecho a seguir, há uma explicação de como se deu essa dinâmica de articulação no momento da concepção do projeto.

A gente teve uma participação efetiva, realmente, muito boa do município de Camaragibe; foi uma coisa mais constante e eles contribuíram principalmente na construção do componente curricular de educação física, certo? Os demais municípios havia... oscilava muito quando a gente se reunia pra discutir, pra realmente planejar, escrever, entendesse? Então às vezes numa reunião tinha uma pessoa, aí na outra já vinha outra; então isso quebrava, certo? Camaragibe não, houve uma constância, eles ficaram conosco até o fim. Então, por isso que eu digo, que praticamente foi Recife; porque como Recife tinha uma equipe grande, certo? E era uma equipe mais coesa, que estava presente em todas as reuniões, pelo menos a maioria, certo? Então praticamente foi uma construção de Recife. Tem mais a cara do município de Recife certo? O projeto (E4).

Toda essa conjuntura que se forma a partir da redemocratização pós-golpe de 1964, mais especificamente em 1985, torna a criação do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral possível e demonstra como os processos de criação de políticas públicas são complexos. Contribui com a reflexão sobre como as realidades locais, em maior ou menor escala, sofrem influências das realidades globais, e vice e versa, uma vez que a criação desse Projeto que, apesar de não ter obtido um alcance muito grande, foi uma ação influenciada diretamente por movimentos maiores. Por outro lado, também é possível destacar elementos das realidades locais que foram centrais para a formação da rede municipal de educação da época, tais quais a atuação da Secretária de Educação, a reorganização da rede municipal, entre outros.

5.2.4 Objetivos do projeto

A ampliação da jornada escolar aparece nas entrevistas enquanto um objetivo atrelado à intencionalidade de melhorar a qualidade da educação ofertada pela rede municipal de ensino. É possível inferir que havia a compreensão de que a ampliação da jornada não se justificava em si mesmo, nem tinha como objetivo principal,

simplesmente, ocupar o tempo das crianças. Inclusive, houve quem destacasse isso diretamente: “*O objetivo da gente não era ocupar o tempo da criança...*” (E1). Desta forma, o objetivo era promover uma ampliação na qualidade da educação, através da garantia do direito de aprendizagem dos estudantes, contribuindo também para o combate à vulnerabilidade social, que colocava em risco a saúde e a segurança dos mesmos quando se encontravam fora da escola. No trecho a seguir, há uma fala que sintetiza os principais objetivos do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral.

Bom, as intenções era... primeiro porque a criança ela ficasse mais resguardada, né? Mais resguardadas do... da... de onde ela morava, não é? Muitas crianças, elas passavam 4 horas na escola e depois iam embora pra casa e muitas delas ficavam sozinhas pela rua. Então, a escola tinha esse também de dar uma... um certo abrigo, uma certa tranquilidade aos pais também, né? Com seu filho passando 7 horas na escola, mas que tivesse também... a escola tivesse uma preocupação de não ser um depósito. De fazer com que a criança, nessas 7 horas, elas tivessem um aprendizado mais diversificado possível. Então, entra aí a recreação, entra a arte, pra que essa criança sinta prazer e não que ela se sentisse presa, desestimulada, ainda mais, e estressada nessa escola. E dar a essa criança o direito de uma aprendizagem melhor, porque teria mais tempo, né? Com as ferramentas do conhecimento. Às 7 horas daria a ela um grande é... grande abertura, sabe? Com a tecnologia, usando a tecnologia, estando em relação com os outros meninos, em relação com os adultos da escola. Quer dizer, era todo um projeto que procura... humanista, sabe? Era todo um projeto que procurava fazer com que essa criança cada vez mais se humanizasse, né? Mas não é só adquirir o conhecimento, mas também torná-la e torná-lo mais sociável, né? (E6).

Fica claro que, de fato, havia a intenção de deixar os alunos mais tempo na escola para protegê-los dos perigos que a vivência nas ruas apresentava, no entanto, essa intenção estava articulada a uma perspectiva geral de melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede. Um destaque interessante está na pauta assumida nos discursos dos entrevistados pela educação enquanto direito. A Secretária de Educação (S1) afirma que a intenção era oferecer na rede uma educação na perspectiva dos direitos humanos, já que, segundo ela, tal pauta é coerente com a perspectiva da Educação Integral e é algo que ganha força a partir da redemocratização.

(...) com o avanço do processo de democratização do país, que além de colocar na pauta do país uma educação sob a ótica, da

perspectiva dos direitos humanos e, nesse sentido, tem uma visão integral. A educação na perspectiva dos direitos humanos ela não é, por exemplo, mais importante de que outros direitos. Porque? Porque na perspectiva dos direitos humanos você vê... uma coisa é o tempo integral outra coisa é uma proposta pedagógica com foco numa pedagogia que trata o ser humano, que organiza sua proposta pedagógica, o seu projeto político no sentido de que os alunos sejam plenamente atendidos, no ponto de vista da educação no conjunto de suas características (S1).

A discussão específica sobre as concepções de educação que embasaram o Projeto será realizada no tópico a seguir, no entanto, ao se abordar os objetivos da ação é possível começar a delinear as principais perspectivas pedagógicas que as falas dos entrevistados nos permitem resgatar. Destacou-se o objetivo do Projeto em promover uma formação integral na perspectiva dos direitos humanos, uma formação integral que humanizasse os educandos, uma educação voltada para a população, entre outros. No trecho a seguir, uma das integrantes da equipe pedagógica discorre sobre as motivações que orientaram essa atuação:

Bom, primeiro era melhorar mesmo a questão do aprendizado da criança e oferecer outras oportunidades (...) Então, a ideia era que a escola seria pensada de forma realmente integral, não só da questão do horário, mas na própria formação. O objetivo então era esse: uma formação integral para as crianças. (...)A educação voltada para a população, uma educação de qualidade, que a criança aprendesse a pensar e a raciocinar e que ela fosse sujeita da própria história. Esse era o objetivo do projeto (E1).

Nas falas dos entrevistados também apareceram outros objetivos, de maneira mais pontual, tais quais: atender à indicação legal que previa a ampliação das jornadas escolares, instrumentalizar os professores, dar visibilidade ao prefeito, ampliar o alcance do Projeto para mais escolas e experimentar para avaliar. Sobre este último objetivo, o Secretário Adjunto (SA1) teceu uma reflexão geral a partir do argumento de que o objetivo do projeto e de quaisquer outras ações de uma gestão deva ser experimentar para avaliar. SA1 teceu uma reflexão a respeito da importância do acompanhamento e da avaliação de toda e qualquer ação, para que ela possa se configurar enquanto política pública e não ter fim em si mesma, representando algo pontual, específico e sem o devido alcance.

Porque é que eu insisto em experimentar pra avaliar? Porque pra mim avaliação... não tem sentido fazer piloto, que eu chamo de

piloto *kamikasi*, né? Que é um piloto que morre nele mesmo, né? Que isso a gente vai encontrar em vários momentos na saúde e na educação, a ideia de modelo, né? O que é uma escola modelo? Se você pegar um modelo com a ideia de fazer roupa, é pra você ter um molde que a partir dele você fazia várias, né? Mas como na gestão da educação, a gente encontrar... “não, ali é uma escola modelo”, que é uma só. Modelo? Modelo único? (risos)... modelo exclusivo? (risos) Né? Se for fazer essa discussão com a moda, né? É modelo exclusivo ou é uma experiência pra a partir do aprendizado com ela, ela ampliar se multiplicar e tal. Por isso que eu enfatizo muito essa ideia de que era uma relação com outros municípios, uma estratégia de parceria e tal, mas uma experiência a ser avaliada. Do contrário vira assim: “não, Recife tem...” aí entra nos relatórios, mas qual é a escala? Atende quantos? O que é que isso de fato... é a cara da rede, ou é uma ilha na rede? Essa me parece que é uma discussão que é importante, né? Quantos são atendidos? (SA1).

Esse elemento trazido pelo Secretário (SA1) dialoga com as contribuições de Dourado (2007, p. 296) quando reflete sobre a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, afirmando que "tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino". Esse elemento da articulação entre os sistemas de ensino foi posto em discussão também pela Secretária de Educação (S1) que, ao refletir sobre essa necessidade de articulação, relembra que na Constituição de 1988, no art. 211 (BRASIL, 1988), o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios é estabelecido, no entanto, até hoje o mesmo não foi regulamentado.

Até tanto que você veja que um dos pontos que é ressaltado pela Constituição de 88 é o regime de colaboração que até hoje não foi regulamentado pelo congresso. Porque aí que cria uma articulação que vai depender de apadrinhamentos, dos afilhados que aparecem, certo? (S1).

O Projeto em questão tinha como especificidade seu caráter intermunicipal. Desta forma, a intenção de estabelecer articulações e parcerias com outros municípios também foi um objetivo destacado nas falas dos entrevistados. Pode-se observar também que alguns objetivos aparecem de maneira indireta, quando os entrevistados são levados a refletir sobre as conquistas do Projeto. Nesse movimento, aparecem algumas questões que não foram citadas diretamente como objetivos estabelecidos *a priori*, mas que foram identificados pelos entrevistados enquanto conquistas positivas daquela ação. A principal delas é a quebra da unicodência. Presente no PNE de 2001 enquanto objetivo para o ensino

fundamental: "Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos" (BRASIL, 2001). Tal objetivo é também incorporado ao Projeto, apesar do mesmo ter como foco turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais historicamente ficam sob a responsabilidade de apenas uma professora polivalente. Havia a intenção de induzir uma realidade escolar com mais de um professor já nessas turmas para diminuir o choque que os estudantes sentiam quando chegavam aos anos finais do Ensino Fundamental e precisavam lidar com vários professores. A partir da investigação, percebe-se que tal objetivo fora alcançado:

O que de fato foi, eu tinha dito já antes, que uma das coisas foi a quebra da unidocência, então eles porque, uma das coisas que a gente sempre viu, independente da escola de tempo integral, é o choque que a criança sente quando sai dos anos iniciais para os anos finais, que até o quinto ano, naquela época, até a quarta série, só tinha a tia... só tinha a tia. De repente se depara com oito professores, não sei que, aquele choque... nesse projeto já tinha, pensando também nessa transição, ter é... a questão de ter pelo menos duas professoras, eles lidavam o ano inteiro com duas professoras (E2).

(...) e também houve a quebra da unidocência. Então, aquele professor, vamos dizer, eu e você; você se identifica mais com matemática, ciências e tudo mais; então você vai trabalhar nessa área e eu vou trabalhar com português, com história, com geografia... arte, o que for certo? (E4).

(...) teve uma escola, não sei se todas, mas a unidocência foi meio que quebrada. Então, por exemplo, tinha uma professora que se dava melhor na prática de português. Então, então houve também esse momento de quebra da unidocência, né? Houve muitas quebras, e muita resistência também, porque elas também... é tudo novo pra elas, né? (E6).

De acordo com os membros da equipe pedagógica que ficou responsável pelo acompanhamento da execução do Projeto nas escolas, a quebra da unidocência foi um objetivo que se alcançou. Outro elemento que aparece enquanto conquista é a questão da melhora nos índices avaliativos externos. Vale ressaltar que, em momento algum, nem nos documentos analisados, nem durante as entrevistas, a melhora nos índices avaliativos foi destacada enquanto objetivo daquela ação. No entanto, ao refletirem sobre as conquistas do Projeto, que serão abordadas de modo mais específico em outro tópico, esse aspecto foi apontado:

Mas uma coisa que a gente percebeu, por exemplo, as avaliações externas, quando elas começaram a ser aplicadas nessas turmas, aí nós observamos que essas escolas, elas se destacavam das demais. Isso significa que o projeto, assim, com todas as dificuldades, ele vingou (E1).

O IDEB⁸ dessas escolas aumentou. certo? O IDEB aumentou. Eu nem falo nem na questão sobre o IDEB, porque a gente tá fazendo a questão de avaliações externas, né? Mas do momento em si, da riqueza do momento, da experiência, principalmente pra esses estudantes, imagine a você, você sabe a nossa realidade... (E4).

É possível estabelecer através das análises dos objetivos do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral que se faziam presentes as mais variadas intenções, sendo a de maior destaque a questão da melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede. No tópico a seguir, iremos analisar as concepções de educação que eram compartilhadas por aqueles sujeitos e tal movimento nos ajudará a compreender em que sentido se daria a ampliação dessa qualidade.

5.2.5 Concepção de educação e organização pedagógica

Ao se tratar da concepção de educação que norteava o projeto, os entrevistados destacaram elementos diversos, no entanto, os mesmos se mostraram coerentes de maneira geral. É importante lembrar que o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral tinha a pretensão de se orientar pelas concepções presentes na política de ensino da rede, conforme pode ser encontrado no documento escrito que foi analisado, no entanto, a equipe pedagógica e os membros da Secretaria de Educação sentiram a necessidade de desenvolver uma abordagem especificamente para o Projeto, conforme é indicado nas falas a seguir:

Porque a proposta da rede era também uma proposta de Educação Integral, agora, viabilizar através da jornada de tempo integral era um processo que estava se iniciando (S1).

Exigiu um estudo do ponto de vista das teorias, do ponto de vista cognitivo, que as pessoas que fossem trabalhar ali, elas teriam que ter elementos de aprendizagem, elementos de compreensão da educação que viabilizasse sem ferir a proposta geral, mas que ao mesmo tempo pudesse dar uma proposta diferenciada tendo em vista que ela iria ser estruturada também de forma diferenciada (D1).

⁸ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nessa tentativa de articular o que era proposto para a rede como um todo com as especificidades da configuração que o Projeto propunha, os formuladores da ação inseriram o conceito de Educação Estética. Mais especificamente, os entrevistados relatam que tal conceito foi proposto pela professora E3 e resgatam de que maneira esse conceito ficou na compreensão dos mesmos.

Isso aí inclusive eu vou dizer que foi a professora E3 que pensou, entendeu? Nessa questão da Educação Estética, né? Da gente valorizar o positivo, certo? (...) Então, a gente pensou no melhor, no boni... no belo, certo? Nas relações das pessoas, nas relações humanas, certo? É... na convivência com o outro, certo? O ser humano com a natureza, o ser humano com outro ser humano, certo? (E4)

Além do que também tinha um fio condutor mesmo do projeto, da concepção eram as... a estética, né? As artes e o lúdico, então a gente prezava... era o fio condutor de todas as disciplinas, ter sempre as artes, quer dizer a estética e o lúdico como fio condutor, em todas as disciplinas (E2).

Ao resgatar esse conceito, há uma lembrança sobre a proximidade do mesmo com o campo das artes e com a ideia da beleza. Conforme pudemos analisar no documento escrito para o Projeto, a concepção de Educação Estética está relacionada com o desenvolvimento da capacidade de apreciar a verdadeira beleza. De acordo Paschoal (s.d., p. 01), "(...) o entendimento da Beleza, revela o conteúdo transformador de uma concepção de educação verdadeiramente humanista". A professora E3 faz em sua entrevista um resgate de como se deu a escolha do campo da Educação Estética para ser o fio condutor do projeto, destacando os principais elementos dessa concepção.

Primeira, minha responsabilidade individual, elaborar a proposta de ensino de escola de tempo integral no campo das artes plásticas. E aí que entrou uma coisa muito interessante: como eu havia recebido a convocação para sonhar, eu sonhei. Claro. Eu tenho formação em artes plásticas, mas sou uma pessoa muito interessada em estética. E a estética como campo da ciência, ela é muito maior do que a Arte. A arte é um campo da estética. Um campo. Então, eu pensei que o projeto que eu escreveria seria um projeto de Educação Estética. Não como andavam dizendo por aí há um tempo atrás: alfabetização estética... Usavam muito isso, há uns anos atrás... querendo dizer assim: toda a criança tem direito de se alfabetizar esteticamente. Significava, naquela época, dar acesso à arte. Ah... Educação

Estética, não era. Não é essa a Educação Estética. A Educação Estética é um coisa muito maior. Porque ela envolve, esse campo da estética envolve, a arte, a beleza na natureza, a beleza na arte. a beleza na natureza e nas relações sociais (E3).

A partir da fala da entrevistada, percebemos que inicialmente a intenção era que se pensasse uma proposta para o campo específico das artes plásticas, no entanto, essa elaboração acabou sendo compreendida como um dos fios condutores do projeto como um todo. A noção de Educação Estética envolve a ideia da beleza em três campos: na arte, na natureza e nas relações sociais. Tinha como perspectiva trabalhar com valores estéticos em cada um desses campos; uma vez que o tempo seria ampliado, esse processo também seria favorecido:

No caso para as criancinhas, dentro da escola, você tem um campo extraordinário para trabalhar relações sociais como uma coisa estética. Banal... você diz assim à criança, por exemplo, toda criança já ouviu: meu filho, não faça isso que é feio! Quando você diz: não faça isso que é feio, feio é o contrário de bonito, não é? Então, pera aí, é um valor estético que tá entrando aí... Então como a gente tornar as relações sociais da escola mais bonitas, mais agradáveis, melhores pra gente (E3).

Devido às aproximações desse campo da estética com a Arte, alguns entrevistados afirmaram que o fio condutor do projeto seria a Arte e o Lúdico. Além do conceito de Educação Estética, nas falas foi possível perceber que os entrevistados tinham muito clara a compreensão de que o tempo integral não garantia a Educação Integral. Alguns dos entrevistados externaram, inclusive, que a política de ensino que foi construída para a rede já estava pautada em uma concepção de Educação Integral, independente da jornada ser ampliada ou não. Nesse sentido, os entrevistados argumentaram que o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral favoreceria essa intenção de promover uma Educação Integral, uma vez que haveria a ampliação das jornadas escolares, como pode-se encontrar nos trechos a seguir:

Agora, um Projeto de Educação Integral ele não é limitado à Escola Integral, em tempo integral, certo? Agora, uma escola de tempo integral é uma condição favorável para você desenvolver uma efetiva política de Educação Integral. Favorável porque você tem um horário disponível maior e outras coisas mais que surgem... Agora não dá pra discutir, por exemplo, a experiência de Recife sem considerar que ela fez uma reestruturação básica, mudou os fundamentos, certo? (S1).

(...) mas como a gente desenvolveria isso num projeto de jor... de tempo integral onde não apenas a gente estava ampliando o tempo, mas ampliando as possibilidades de aprendizado, de ampliação e etc. (SA2).

Então na época eu propus que ao invés da gente ter simplesmente uma escola de tempo integral, a gente tivesse uma formação integral, uma escola de formação integral (A1).

Entende-se que tal esforço em diferenciar a Educação Integral do Tempo Integral se deva ao fato de tais conceitos estarem atrelados a sentido diversos na atualidade. Em relação a essa reflexão, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 281) argumentam que

Apesar dos exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito de Educação Integral, quando referido à escola contemporânea, ainda não é autoevidente. Ele resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia.

A polissemia, ou seja, a variedade de sentidos atribuídos ao conceito de Educação Integral, a que Gabriel e Cavaliere (2012) se referem, precisa ser analisada, principalmente em ações de ampliação das jornadas escolares para que se compreendam as bases político-teórico-metodológicas sob as quais tais projetos têm se desenvolvido. No caso do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, a concepção de educação estava pautada numa perspectiva política de ampliação do acesso aos direitos e à formação cidadã. Nesse escopo, os entrevistados destacaram diversos elementos.

A Secretária de Educação (S1) explica que o grupo que estava à frente da rede municipal de ensino na época do surgimento do Projeto tinha uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e era nesse sentido que se construía a ideia de Educação Integral:

(...) desde as origens nós abraçamos uma educação como direito humano. O que explica nossa opção por uma educação integral em jornada integral, certo? Porque na educação como direitos humanos, ela é universal, entendeu? Se ela é universal, se ela é justificada, se ela tem todas aquelas características dos direitos humanos, ela não é hierarquizada, ela entra com o conjunto, certo? Com o conjunto das políticas que viabilizam o conjunto dos direitos. Aí não teria sentido, por exemplo, você passa o dia inteiro na rua e de noite vai jantar a sopa do abrigo dos velhos, tá percebendo? Ou a noite vai fazer

alfabetização. Não! Você tem direito a residência, a saúde, a alimentação, a educação. Então foi o que Paulo Freire alertou e a gente não foi capaz de perceber: educação não muda o mundo, mas o mundo não muda sem educação. Só que nós não percebemos isso! (S1).

Nesta fala, a Secretária destaca uma perspectiva educacional que supera o foco que historicamente é dado aos aspectos cognitivos e insere no escopo da Educação a formação humana mais ampla, considerando o conjunto de suas características. Carbonari (2012, p. 222), ao discutir as relações entre direitos humanos e educação integral, define a educação em direitos humanos como “um processo de formação de sujeitos de direitos cooperativos com práticas de promoção da dignidade humana e resistentes a todas as formas de violação”. A partir desse conceito, pode-se inferir que a Educação em Direitos Humanos se articula com a Educação Integral na medida em que prevê que se considere os sujeitos em suas multidimensões e defende uma formação que atue diretamente na vida cotidiana dos sujeitos, superando as desigualdades, violências e competições.

A Secretária destaca, ainda na sua fala, a importância das contribuições de Paulo Freire para que se compreenda o caráter integral que a Educação precisa considerar. Em outra entrevista também é possível encontrar uma referência a Paulo Freire, relacionada especificamente com a forma como o mesmo desenvolve toda sua obra partindo da premissa de que a educação deve ser voltada para o povo. A entrevistada também destaca que houve estudos sobre as concepções e experiências de Escola de Tempo Integral desenvolvida por Anísio Teixeira.

Bem, uma das coisas que nós estudamos bastante na época foi a concepção que Anísio Teixeira tinha da Escola de Tempo Integral. Então a gente foi buscar a concepção de Anísio Teixeira mesmo. Aí depois teve Paulo Freire, aí a gente foi nessa perspectiva: a educação voltada para a população, uma educação de qualidade, que a criança aprendesse a pensar e a raciocinar e que ela fosse sujeita da sua própria história (E1).

Ao analisar os princípios elaborados por Anísio Teixeira, principalmente a partir da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou conhecido como escola-parque, é possível identificar uma clara aproximação entre os princípios do mesmo com o que os formuladores do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife defendiam. De acordo com

Chagas, Silva e Souza (2012), a escola-parque de Anísio Teixeira tinha as seguintes características:

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

Dessa caracterização, o único elemento que não se aproxima do Projeto da PCR é a ligação com o mundo do trabalho. Os entrevistados deixaram claro que não havia a pretensão de profissionalizar. Além disso, o Projeto atendia turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nesta etapa do ensino a demanda por formação para o mundo do trabalho ainda não é tão evidente. Por outro lado, o ideal de escola republicana se fez presente, conforme pode-se perceber também na análise documental. Na entrevista, o Assessor (A1), que contribuiu com a construção dos elementos teóricos do Projeto sobre a escola republicana, apresenta os princípios da mesma:

Então, uma escola que aliasse não somente determinadas habilidades intelectuais e morais, quer dizer, que desse... que desse uma valorização importante ao nível da consciência, quer dizer, aquilo que eu vou ser; ou seja, o que é que a escola precisa me fornecer para que eu possa desenvolver certas aptidões ou certas potencialidades humanas que estão dentro de mim, em termos éticos, estéticos, morais, intelectuais, afetivos, corporais, físicos, sociais, culturais, históricos... quer dizer, que possibilidades estão dentro de mim que a escola poderia me ajudar a desenvolver? Isso eu to chamando então tanto dessas competências, que eu dei o nome a elas na época de competências linguísticas, competências propositivas, competências argumentativas, competências decisórias, competências autoinquiridoras, mas ao mesmo tempo a escola que pudesse desenvolver as habilidades do fazer; não somente a do ser, mas também a do fazer (A1).

É necessário, de acordo com a fala de A1, fornecer elementos para que os egressos dessa escola republicana saibam falar, argumentar, escutar, propor, avaliar, autoavaliar e tomar posição. O entrevistado argumenta que, se a escola não garantir o desenvolvimento dessas competências, a noção de educar para a cidadania se torna uma falácia. Para A1, o republicanismo no Brasil apresentou e

apresenta falhas estruturais, relacionadas com o caráter elitista das relações políticas, sociais e educacionais do país. Como rebatimento, não foi possível pôr em prática uma escola republicana para as classes populares do país, uma vez que tal escola prepararia os sujeitos para uma cidadania efetiva.

Nós não tivemos, apesar do nosso republicanismo, que foi um republicanismo extremamente falho, na verdade uma oligarquia, uma república oligárquica, uma república dos coronéis. Não houve uma preocupação dos nossos republicanos de oferecer uma escola pública de qualidade e de tempo integral que pudesse dar ao nosso povo uma consciência de cidadania. Quer dizer, mais do que isso, uma consciência de se permanecer e de se constituir no espaço público, que pudesse garantir uma cidadania efetiva de cidadãos. O que a gente teve foi uma república sem povo, uma cidadania sem cidadãos, uma democracia sem povo (risos) Né? Foi o que a gente teve. Mas como esse espaço público era completamente ocupado pelas oligarquias, eram elas que ocupavam na verdade o espaço público, (inaudível) nas instâncias, seja de representação; então era muito improvável que eles fossem permitir que esse povo viesse a ter autonomia política o suficiente para ocupar esse espaço público; logo não tivemos escola republicana, a não ser para as nossas elites (A1).

É possível inferir através das entrevistas que os membros da equipe pedagógica e da Secretaria de Educação, de maneira geral, destacaram uma concepção de Educação voltada para a formação cidadã e para a garantia do acesso aos direitos. Esse foi o sentido principal que se destaca das falas dos entrevistados sobre a construção do Projeto.

Em relação à organização do ensino, os membros da equipe pedagógica trouxeram em sua fala o termo “currículo dividido” ou “currículo mesclado” para se referir ao modo como as disciplinas estavam organizadas naquele contexto. Explicaram que não havia um turno para as disciplinas tradicionais e outro para as atividades complementares. Tanto pela manhã, como pela tarde, havia aulas das disciplinas da base curricular comum e atividades outras, como Educação Física, momentos para brincadeiras livres, entre outros.

O currículo foi mesclado, então, pela manhã tinha aula de matemática e a tarde também tinha, então você tinha aula de circo pela manhã e a tarde também tinha. Então, a ideia era que a escola seria pensada de forma realmente integral, não só da questão do horário, mas na própria formação (E1).

(...) você vai ver que botamos cadeiras, disciplinas da base curricular comum nos dois turnos, também, inclusive para quebrar um pouco

essa de, do próprio menino dizer assim: de manhã a gente brinca, de tarde a gente estuda... (E2).

Tivemos acesso a documentos produzidos durante a definição dos horários das escolas que seriam atendidas pelo Projeto. No anexo I, encontra-se um horário preliminar construído pela equipe pedagógica. Percebemos que nessa primeira versão, o horário escolar iniciava-se as 7 horas da manhã indo até as 18h. Já na versão mais atualizada, esse tempo se reduziu das 7h até as 17h30m. Nos anexos II, III, IV e V encontram-se os horários que foram propostos pela equipe pedagógica. Pode-se perceber também que as disciplinas da base curricular comum foram, de fato, organizadas nos dois turnos, assim como estavam previstas aulas de filosofia, informática, língua estrangeira, entre outros. A ideia, conforme pode-se inferir, seria quebrar a ideia de contraturno. Arroyo (2002), ao refletir sobre os principais desafios a serem vencidos para que se proporcione uma infância-adolescência mais justa, aponta para a necessidade da quebra dos dualismos ainda presentes na educação.

Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados (ARROYO, 2012, p. 45).

O dualismo a que Arroyo (2012) se refere inclui, mas não se limita, a questão da organização da jornada escolar. Tal superação se soma às mudanças estruturais que o modelo escolar que se tornou hegemônico precisa sofrer. Nas falas dos entrevistados, pode-se encontrar uma preocupação em garantir que a ampliação do tempo escolar não significasse um movimento de aprisionamento para as crianças. Eles destacam a necessidade de se garantir momentos para brincadeiras, e, inclusive, permitir que as crianças tivessem um tempo livre, no qual as mesmas decidiam o que gostariam de fazer.

Quer dizer, a gente fala muito, "ah, educação integral...". É, educação que a criança fica na escola, mas ela não vai passar as 7 horas sentada, ouvindo conteúdos, tendo conteúdos. Ela também vai trocar, né? Trocar os seus conteúdos, e isso é valorizado. Pelo menos assim, a gente tentava valorizar muito, dar essa ênfase, entende? Que essa criança não fique estressada. Por exemplo, ela não ficasse o tempo inteiro sendo monitorada, que tivesse uma hora que ela tivesse uma brincadeira livre com outras crianças, que isso é muito interessante, mas claro, com o olhar... com o olhar adulto. Mas que também deixasse essa criança com tempo pra ela se libertar um pouco, de correr, de brincar, de ter suas brigas, suas arengas até. Que fosse criança, né? Mas é... que tivesse essas orientações, essa educação mais integral (E6).

E a gente fica querendo... o próprio ficar na escola o tempo todo, sem estar com a obrigação de estudar, mas numa coisa recreativa, gostosa. Os alunos assimilariam os conhecimentos e gostariam de estar na escola e isso passaria a aprendizagem, seria a aprendizagem da linha de Paulo Freire, libertadora, né? Não aquela de empurrar conhecimentos, né? (E5).

Um último elemento que foi destacado das falas de alguns entrevistados foi a adoção da Pedagogia de Projetos. No entanto, não há uma explicação ou um detalhamento sobre como se deu a materialização dessa opção na prática. Akiko Santos (2011) põe em discussão a utilização do termo "pedagogia" de projetos e as implicações dessa opção na prática. A autora resgata as origens do surgimento do método de projetos, que se articula com o movimento da Pedagogia Renovada Progressivista, que ficou conhecido no âmbito nacional como Escola Nova, que propôs uma mudança epistemológica frente à pedagogia tradicional, e argumenta que o que se faz sob o título de pedagogia de projetos, na verdade, pode atender a interesses de perspectivas diversas.

Portanto, quando se diz "pedagogia" de projetos, a teoria não fica evidente. "Projetos" são formas metodológicas de planejar, organizar atividades com uma finalidade. O "método de projetos" para a educação passa a ser usado tanto pela Pedagogia Renovada Progressivista, como pela Tradicional-tecnicista e Progressista. O que o configura no seu uso é a teoria latente na mente daquele que o aplica. E ele pode ser usado tanto para reproduzir o sistema como para inová-lo (SANTOS, 2011, p. 106).

A partir das entrevistas e análise documental, não foi possível obter dados suficientes para concluir se a utilização desse método no Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral serviu como reprodução ou inovação da lógica

hegemônica de educação. No entanto, podemos afirmar que o mesmo é coerente com o quadro teórico construído para esse Projeto.

5.2.6 Dos desafios e objetivos não alcançados

Neste e no próximo tópico será realizada uma breve aproximação ao contexto da prática. Conforme já foi indicado no início deste trabalho, o foco da presente investigação é o contexto da influência e da produção do texto, no entanto, as entrevistas forneceram importantes dados sobre o contexto da prática, que além de favorecer a compreensão de como se deu a criação e implantação do Projeto também contribui para que se entenda como tudo aquilo que se planejou e projetou foi realizado na prática, uma vez que, de acordo com Mainardes (2006, p. 59), “no contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Focando primeiramente nesse processo inicial de interpretação e recriação, os formuladores relatam enquanto desafio inicial a resistência dos professores, professoras e dirigentes das escolas em aderir ao projeto. Principalmente os membros da equipe pedagógica, relatam que o processo de apresentação do Projeto para a comunidade escolar, foi muito desafiador.

A gente foi na elaboração, na escrita e também na implantação, efetivamente. Claro, o sofrimento foi na implantação, né? Que a gente vem, vê o sofrimento... Digo, assim que os professores são realmente os que, num primeiro momento, teve a dificuldade para essa nova concepção... nova assim, entre aspas, de educação, a dificuldade de você trabalhar, de dividir e ainda de efetivamente implantar essa quebra de docência e trabalhar com pedagogia de projetos (E2).

Ah isso... a resistência, sobretudo a resistência de alguns professores. Você tem vários níveis de professores na rede, né? (A1).

(...) acho que também, assim, a resistência de alguns professores. O estresse que eles tinham por não... por vivenciarem toda aquela... toda aquela forma de escola que eles não estão acostumados e estarem ali, presentes no dia-a-dia, eu acho que causou muito estresse nas dirigentes, que passava para o professorado, sabe? (E6).

Em relação às dirigentes, os formuladores explicaram que a resistência delas esteve relacionada, em alguns casos, a um aspecto financeiro. As escolas do município recebiam recursos de acordo com o número de alunos matriculados no ano (naquele ano via FUNDEF e atualmente via FUNDEB⁹). Com a ampliação da jornada escolar, esse número cairia para a metade e, conseqüentemente, o valor a ser recebido pela escola também diminuiria.

Porque antes, isso agora não existe mais, antes você tinha 1000 (um mil) alunos, você tinha gratificação x, se você tinha 500 (quinhentos) alunos você tinha uma gratificação y, certo? Então, quando você tem 500 pela manhã, 500 pela tarde, né? Então, você tem essa sua gratificação “tal”. Quando a escola em tempo integral vai ser implantada, eu não vou ter mais 500 pela manhã e 500 pela tarde, os 500 da manhã são os mesmos 500 da tarde. Então são só 500! Isso gerou um certo mal estar, houve resistência, no início, mas a comunidade em si, gostou (E1).

A partir dessa problemática, dá-se início a uma discussão sobre a necessidade de que as escolas de tempo integral tivessem um olhar diferenciado em relação às escolas de jornada regular. Os entrevistados relatam que havia resistências para que isso acontecesse. No diálogo abaixo, a entrevistadora tenta compreender quais eram as razões para que houvesse essa resistência em ter um olhar diferenciado para as Escolas de Tempo Integral.

- Eu acredito que deveria ser feito mais investimento, de tudo. Um olhar diferenciado, realmente uma atenção diferenciada (E4)
- Um olhar diferenciado, que era visto como uma coisa ruim, uma coisa negativa? (Entrevistadora)
- É, é.... Não eram nem uma coisa ruim, nem negativa, mas era assim: porque entendiam pelo lado profissional, que não poderia haver diferença entre, assim, a categoria na rede municipal. Tudo bem, não é... entendeu? Mas em outros termos sim, porque a escola era diferente. Havia esse diferencial. Ela não funcionava como as outras escolas, certo? Existia. Existia um Projeto próprio pra elas, certo? Não que nas outras escolas não tivesse desenvolvimento de projetos e tudo mais, mas era totalmente diferente. Eu não posso afirmar que era a mesma coisa, entendeu? Era totalmente diferente (E4)

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi criado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e foi responsável pela transferência de recursos da União para estados e municípios. Tinha como critério, justamente o número de estudantes matriculados na escola. Em 2005, é proposta a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que é formado por recursos proveniente dos impostos e de transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, mas ainda recebe uma parcela de recursos federais quando o valor por aluno em determinados Estados não atinge o mínimo definido nacionalmente.

Não obtivemos maiores informações sobre como essa problemática se desenvolveu ao longo da implantação do Projeto. Dentre os desafios que se colocaram para a implantação do Projeto, a infraestrutura foi o que obteve mais destaque. Praticamente todos os entrevistados fizeram referência a infraestrutura precária das escolas. A Secretária de Educação, inclusive, afirma que havia a perspectiva de ampliar o Projeto para mais escolas, no entanto, a mesma optou por ser cautelosa devido às condições estruturais da rede.

A perspectiva era ampliar. Agora a gente foi muito cuidadoso. Porque as nossas escolas não tinham infraestrutura pra você generalizar, entendeu? (S1)

A questão da infraestrutura aparece fortemente nas falas dos membros da equipe pedagógica. Esse problema se articula também com a questão da higiene pessoal e da alimentação das crianças. Devido à infraestrutura precária de algumas escolas, não havia condições para que todos os estudantes tomassem banho e nem conseguissem se alimentar de maneira confortável. Houve entrevistado que afirmou que, em algumas escolas, as crianças tinham que almoçar no chão, devido à falta de espaço e estrutura. Em relação a higiene, por não ter pessoal e nem condições físicas, as crianças passavam o dia sem banho.

(...) a dificuldade maior foi a questão de estrutura física da rede, a gente concebe algo e aí quando você vai implantar, você se depara com algumas dificuldades, que o *parque* escolar municipal de ensino não é dos melhores (...) quando a gente concebeu a escola, a gente concebeu uma coisa maravilhosa, com quadra, com tudo que as crianças pudessem ter e essa não era a realidade, então a concepção em si foi perfeita, agora o problema foi a gente implantar no nosso *parque* escolar mesmo (E1)

Alguns prédios que a gente foi visitar... em recomendação nossa... [inaudível] que eram inviáveis, certo? Pra ser colocado como escola de tempo integral, por vários motivos.(...) Então, a gente ia vendo isso e chegamos a dizer pra própria secretária e pras pessoas que [inaudível] do projeto que a gente está pensando é inviável naquele prédio e naquele que prédio teria que ser, né? Mas mesmo assim foi implantado e foi implantado nesses prédios que a gente disse que não tinha a menor possibilidade, ainda hoje funciona nesses prédios... (E2)

A questão da infraestrutura, certo? A infraestrutura tanto física como de pessoal, certo? É... porque (inaudível) na época, a escola que aceita em termos de estrutura, infraestrutura física que tinha realmente condições foi a (...), certo? Ela tinha a infraestrutura física maravilhosa, certo? Ela tinha uma estrutura física maravilhosa, isso aí era inquestionável. Certo? AS demais escolas não, elas necessitavam de ajuste, não tinha essa infraestrutura física que deixava fluir melhor a... certo? A... o projeto em si, certo? (E4)

Mas assim, essa parte da estrutura da escola prejudicou muito o andamento, o andamento do projeto. Porque se você não tá no local bem estruturado, né? Não tá no local em que as coisas funcionam, onde o menino vai no banheiro e pode ser, sabe como é, bem servido... aí fica complicado. Acho que essa parte de estrutura, de alimentação... o material depois foi chegando. (...) Enfim, acho que a estrutura foi bem... foi um desafio sabe?! A gente não sabia como fazer (E6)

Os entrevistados trazem um relato da dificuldade das famílias em aceitar a alimentação fornecida pela Escola. Nas falas pode-se compreender as origens e como se deu o enfrentamento dessa problemática.

Eu me lembro de umas reuniões assim: as mães reclamando porque não tinha feijão todos os dias. Aí a gente levou a nutricionista, pra nutricionista explicar que necessariamente não precisaria ter feijão segunda, terça, quarta, quinta e sexta, né? Porque tinha outros tipos de alimento, mas é aquela coisa da concepção que se tinha mesmo (E1)

Um dia eu cheguei em uma das escolas e tava as mães, é mais as mães e muitas avós, os meninos em geral são criados pelas avós, em pé de guerra. Porque? Umas não queriam... "Meu filho..." uma coisa, assim, inacreditável: "Meu filho não quer essa comida daqui não, ele só gosta de comer coxinha de galinha, então ele vai trazer..." Aí a gente teve que, um convencimento da importância da alimentação, não só pela alimentação, mas por estarem todos juntos e para fazerem isso... " (SA2)

A Secretária Adjunta (SA2) continua sua fala relatando sobre casos de famílias que afirmavam que a criança ajudava no trabalho, na feira ou vendendo doces e, por conta disso, não poderia ficar em tempo integral na escola. Este desafio relatado por SA1 é um problema que está nas origens da educação pública nacional. Quando se analisa a configuração do tempo nas escolas direcionadas para as camadas populares, vemos que a mesma se organiza de forma a possibilitar que o estudante frequente a escola em um horário e trabalhe no outro.

De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal, importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais (GIOLO, 2012, p. 95).

Desta forma, uma ação de escola de tempo integral sem a articulação com elementos profissionalizantes, é algo que vai na contramão do que historicamente se faz na Escola Pública nacional. Um desafio que se relaciona com a realidade

estrutural da PCR na época, foi o desafio de por em prática naquela realidade tudo aquilo que se projetou. O entrevistado E2 afirma que a equipe teve dificuldades para conseguir fazer o deslocamento do que estava no campo das ideias, do projeto, para a realidade.

Então, o desafio foi exatamente pensar esse tempo da criança, porque nos anos iniciais elas são as crianças mesmo, né? Porque é o do, da primeira, na época, primeira a quarta série, mais tempo lá e como ser mais proveitoso e o grande desafio para mim, se posso dizer assim, é... botar aquele projeto lindo, só porque é uma cria também minha, de certa forma, mas naquele prédio, entendeu? Naquela turma que a gente sabia que não podia, então imagine... é inconcebível. Você tem um menino passando o dia todinho lá, então ele não pode, não tem um lugar para ele tomar um banho, com o calor que temos aqui... Isso é o mínimo. Se almoça lá, não tem lugar para almoçar, não tem um refeitório (E2)

Além de ter uma rede precária em termos de infraestrutura, a PCR não contou com o apoio dos municípios com os quais firmou parceria para o Projeto Intermunicipal. Os entrevistados relatam que, no fim das contas, o município do Recife ficou sendo o único responsável pelo projeto.

Praticamente a gente não teve problema no ponto de vista da ideia mais geral, o que dificulta mais muitas vezes é a operacionalização disso em termos de material, de recurso e tal. E nesse particular mais até para o município vizinho, quando a escola estava localizada geograficamente no Recife, né? Como é que faço investimento ali? Então, muitas vezes, não sei te dizer os detalhes assim, mas é... muitas vezes, em Recife, terminava arcando materialmente, né? Com esse funcionamento, porque os outros municípios também tinham, essa dificuldade e prática formal de como fazer investimentos (SA1)

Uma parceria e terminou não sendo a parceria, né? Aí ficou só Recife com a carga toda, né? (E6)

Para auxiliar a compreensão dos desafios ou objetivos não alcançados pelo Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, além das entrevistas com os formuladores da política, foi utilizada também a análise de alguns documentos escritos produzidos no final do ano letivo de 2004, primeiro ano de implantação do Projeto. Tais documentos foram cedidos por uma das integrantes da equipe pedagógica e sujeito dessa pesquisa que acompanhou a implantação do Projeto na escola. A mesma cedeu para a pesquisa uma pasta contendo diversos documentos sobre o Projeto. Os arquivos em questão, parecem fazer parte de uma reunião de avaliação, na qual as/os dirigentes, professoras e professores deveriam refletir sobre

as dificuldades ou os entraves encontrados durante esse primeiro ano de implantação do projeto.

São seis laudas escritas a mão. Dessas seis, apenas duas tem um carimbo de identificação, que optamos por não expor, uma vez que não solicitamos às escolas autorização para divulgação de seus nomes. Pelo conteúdo e pelo padrão de escrita, os anexos XI e XII parecem ser uma síntese dos pontos trazidos enquanto desafios/entraves pelas escolas no Anexo XIII.

Percebe-se, nesses documentos, diversos elementos que foram citados nas entrevistas com os formuladores enquanto desafios, como, por exemplo, questões de infraestrutura, como a ausência de espaços adequados para a higiene pessoal dos estudantes (banho, escovação, limpeza das mãos, entre outros). Há também o destaque para a ausência de uma rotina escolar que incluía momentos de descanso para os estudantes. É possível encontrar nesses documentos uma demanda muito forte das escolas por mais apoio pedagógico. Inclusive relatam a necessidade de um coordenador pedagógico e de um esclarecimento das atribuições e melhor cumprimento dos horários da "equipe gestora" ou "grupo da administração"¹⁰. A atuação da equipe pedagógica nas escolas foi explicada por um dos entrevistados, que afirmou que no princípio as escolas não aceitaram muito bem o grupo.

(...) existia a equipe, estava sempre dando, procurando, não resolvia porque a maioria das coisas não dependiam daqui. A gente trazia as necessidades e tudo mais, mas era um canal por onde, né? Além desse suporte que elas sabiam que quando a gente chegava na escola, que no princípio, como eu disse que parecia que a gente tava pra, é assim, "só veio trazer mais trabalho", né? Ou então "só veio pra fiscalizar" depois perceberam que a gente estava querendo estar mais, se a gente pudesse, a gente ficaria mais, aí depois ficou um relacionamento bom (E2)

Há o destaque também para a questão da necessidade de profissionais que ficassem com os estudantes nos horários de almoço e descanso das professoras e professores.

Para finalizar as análises dos desafios do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral é importante considerar a dificuldade em obter informações sobre como o mesmo se desenvolveu e se encontra nos dias atuais. Os próprios formuladores da política não têm essa informação. Os membros da Secretaria de

¹⁰ Acredita-se que estejam se referindo a equipe pedagógica.

Educação afirmam que, com a mudança de gestão, eles não tiveram mais condições de acompanhar esse projeto.

Não temos essas informações. (...) Porque, o que é que ocorre? Quando há uma eleição que muda os prefeitos das... cujas secretarias de educação havia essa interinstitucionalidade, eles também mudam os secretários, certo? Mudam os secretários. Mas quando você tem um secretário que já tem uma formação mais consolidada, certo? E ele permanece, que as vezes permanece, então é possível você de fazer pelo menos uma previsão de como será. Ou depende do nível de organização da comunidade. Se a comunidade tiver um nível de organização, por exemplo, a expectativa era que através do programa Orçamento Participativo a comunidade pressionasse, entendesse? Que os conselhos municipais também pressionassem, a expectativa nova essa que os canais de controle da instituição pela comunidade pudessem continuar, porque nós somos provisórios, certo? Agora, a pergunta para mim seria: em tão pouco tempo consolidou, certo? Consolidou a participação da comunidade a tal ponto que ela pudesse reivindicar a continuação? Eu digo, eu não sei isso porque não acompanhei depois que sai da prefeitura, certo? (S1)

Mas há também uma dificuldade de... nesse processo de construção, de fazer com que a população assuma aquilo como algo que ela vai brigar pra permanecer, pra funcionar independentemente de mudanças de gestão, né? Aí nesse ponto eu acho que tem no geral da gestão de João Paulo, a gente teve algumas falhas, né? (SA1)

Já os integrantes da equipe pedagógica, relatam que houve uma reorganização da mesma em 2005, na segunda gestão de João Paulo, e, mais tarde, a equipe foi desfeita. Nessa reorganização de 2005, mais uma escola passou a integrar o quadro de escolas atendidas pelo Projeto e houve o desenvolvimento de núcleos de estudos. Quando a equipe é desfeita e as pessoas relocadas para outras atividades, os entrevistados relatam que os professores se sentiram, de certa forma, desamparados.

Quando encontravam aí lamentavam que a equipe se desfez. Todas assim, mas era unânime mesmo, o sentimento elas diziam assim: "se com vocês trabalhando", porque efetivamente a gente estava nas escolas, existia a equipe, estava sempre dando, procurando, não resolvia porque a maioria das coisas não dependiam daqui. A gente trazia as necessidades e tudo mais, mas era um canal por onde, né...(E2).

Devido à finalização das atividades da equipe e às mudanças de gestão, a maioria dos formuladores não têm informações sobre como se deu o desenvolvimento desse projeto, como pode-se perceber nos trechos a seguir:

A última questão ela é meio que um balanço de tudo que foi falado. Qual é a sua avaliação desse projeto no que concerne aos resultados e efeitos? (E).

Eu não sei nem lhe dizer como foi que ele terminou. Você sabe? (E3).

Quais foram os principais desafios que se apresentaram durante a execução do projeto? (E).

Eu não posso falar, eu não estava lá. Tava no meu departamento já a essa altura (E5).

Eu acredito que os objetivos foram alcançados. É... ela... as escolas poderiam assim... primeiro, realmente ser uma experiência muito exitosa, certo? Muito mesmo. Quando eu disse a você aquela questão do olhar diferenciado, né? De uma atenção a mais, de uma... como é que eu digo... pra que aquilo realmente fluísse o melhor possível, não estou encontrando a palavra agora, certo? Mas nesse sentido. E se realmente tivesse havido uma continuidade, né? Mas houve uma ruptura. Então, quando você me perguntou: "Você tem notícias?" Não, não tenho. Houve uma ruptura. E eu não sei dizer a você como essas escolas estão agora (E4).

Vale ressaltar, que, além dos motivos citados acima, alguns dos entrevistados não tiveram acesso a essas informações devido também a motivos outros, como aposentadoria, foco em outros projetos, mudança de departamento, etc. Por fim, apresenta-se o trecho de uma entrevista que se mostrou extremamente emblemática. Ao refletir sobre como o Projeto foi tratado ao longo dos anos, a entrevistada fez a seguinte afirmação:

Porque assim, você não precisa por fim ao Projeto, você pode deixá-lo morrer de inanição. Se você não investe, ele vai morrendo. E foi um pouquinho isso que aconteceu (E1).

A fala dessa entrevistada, juntamente com as poucas informações obtidas sobre o Projeto na atualidade, são elementos que reforçam a hipótese de que não houve investimentos e/ou vontade política para que o projeto tivesse continuidade.

5.2.7 Das conquistas e objetivos alcançados

Neste tópico haverá a discussão dos pontos que os formuladores assinalaram enquanto conquistas do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral. O aspecto que foi mais lembrado foi a quebra da unidocência. Conforme já discutimos no tópico dos objetivos do Projeto, havia a indicação no Plano Nacional de Educação em vigência na época (BRASIL, 2001) de que as escolas unidocentes de Ensino Fundamental fossem gradativamente se transformando em escolas de mais de um professor. De acordo com nossos entrevistados, esse objetivo foi alcançado nas escolas nas quais o Projeto Intermunicipal foi posto em prática e a divisão das disciplinas ocorreu de acordo com as áreas de interesse de cada professora ou professor.

E o que deu foi a quebra da unidocência e que essas condições dois professores numa mesma turma. Então, são seis disciplinas da matriz, então um fica com três e o outro fica três, aí eles ficam com mais tempo. Tanto para planejar quanto para fazer a parte diversificada e de projetos. Porque se antes você tinha que dar português, matemática, ciências e geografia, então você dizia com que você se identificava e a partir dali também, pronto. Cada professor fica responsável por três da matriz regular e dos projetos. Isso realmente foi implantado, ainda hoje funciona assim (E2).

(...) e também houve a quebra da unidocência. Então, aquele professor, vamos dizer, eu e você, você se identifica mais com matemática, ciências e tudo mais, então você vai trabalhar nessa área e eu vou trabalhar com português, com história, com geo... arte, o que for, certo? (E4).

Então, então houve também esse momento de quebra da unidocência, né? Houve muitas quebras e muita resistência também, porque elas também... é tudo novo pra elas, né? E pras crianças era mais ainda, né? É... implantar a unidocência... havia, por exemplo, turmas que tinham dois professores. Elas faziam de um jeito que eu vou dar português pra tal turmas, primeiro e segundos anos e você vai dar depois matemática, entendeu? Foi uma experiência interessante. Outra tinha um jeito da arte, gostava de arte. Então, também tinha um horário que ela entrava na outra sala e ia dar arte pra aqueles meninos, entende? Foi... Eu acho interessante (E6).

Após a quebra da unidocência, a melhora nos índices avaliativos foi a conquista mais lembrada pelos entrevistados. Os mesmos afirmam que houve uma melhora significativa no desempenho das escolas atingidas pelos projetos em avaliações tais quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Apesar de identificarem a melhoria nesses índices avaliativos como um ponto positivo, os

entrevistados fazem uma ressalva em sua fala, que foi interpretada como uma reflexão no sentido de que não é só a melhora nos índices avaliativos que garante a qualidade de uma ação.

(...) quando a gente pegava os resultados das avaliações externas, não só por isso, eu que isso é um ponto positivo: você pega a avaliação externa, você compara o resultado dessas escolas com as outras escolas de ensino regular, você vê que elas se destacavam, com, realmente, uma diferença grande. Você via a produção (E1).

Se durante a pesquisa você prestar atenção, desde quando começou, dê uma olhada no resultado do IDEB delas e do SAEP daqui, pode ser que você veja que em alguns anos essas tenham um resultado bem acima do que as outras esperadas (E2).

O IDEB dessas escolas aumentou. Eu nem falo nem na questão só do IDEB, porque a gente não tá fazendo a questão de avaliações externas, né? Mas do momento em si, da riqueza do momento, da experiência, principalmente pra esses estudantes, imagine você, você sabe a nossa realidade? (E4).

Através da pesquisa dos IDEBs das escolas que participaram do Projeto desde o início, percebe-se, de fato, um aumento nas notas dos mesmos. O Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral começa a ser concebido em 2002, no entanto, as escolas começam a funcionar em jornada integral em 2004 (Anexo VII). Na pesquisa sobre IDEBs, os primeiros dados obtidos são do ano de 2005. Comparando os resultados das escolas entre 2005 e 2009, é possível perceber um aumento nos índices de todas as escolas atendidas pelo Projeto, sendo o maior deles de uma escola que saiu de uma nota de 2,9 em 2005 para 3,9 em 2009 (Anexo VIII).

A indicação do aumento da nota das escolas nos índices avaliativos externos enquanto um aspecto positivo do Projeto pode ser um elemento revelador do quanto tais avaliações exercem um papel de legitimador das ações educacionais. Apesar do Projeto se pautar em fundamentos pedagógicos que pressupõem uma ressignificação de toda a cultura escolar tradicional, as notas em avaliações externas aparece com intensidade nas falas, mesmo sendo questionadas. Percebemos uma crítica às mesmas, inclusive, por parte dos próprios entrevistados, que trazem em suas falas elementos como *"não só por isso"* ou *"Eu nem falo nem na questão só do IDEB, porque a gente não tá fazendo a questão de avaliações externas, né?"*.

Stephen Ball (2001), ao analisar as relações entre as diretrizes políticas globais e as relações políticas locais, identifica que a lógica do mercado tem se tornado gradativamente a lógica mestre que está “definindo e determinando a ampla variedade de relações no estado e entre este e a sociedade civil e a economia” (2001, p. 111). Neste sentido, entra em jogo a cultura da performatividade, na qual

O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (BALL, 2001, p. 109).

Nas entrevistas também foi possível encontrar a referência a alguns eventos realizados no âmbito do Projeto enquanto experiências exitosas. Os entrevistados relataram sobre a realização de jogos entre as escolas de tempo de integral. De acordo com as falas, esses jogos eram itinerantes, ou seja, cada um acontecia em uma escola, o que fazia com que os estudantes se integrassem e conhecessem a cidade. Além dos jogos, os entrevistados também relatam sobre a realização de Seminários que articulavam as escolas de tempo integral. Nesses seminários, eram apresentados os resultados dos projetos e atividades desenvolvidas e, de acordo com nossas entrevistas, os estudantes tinham um papel central. Reproduzimos a seguir os trechos das entrevistas nos quais há a explicação de como esses eventos ocorriam:

Todo ano nós fazíamos um seminário que era pra apresentar as experiências, eram socializadas... as escolas em tempo integral socializavam tudo o que elas tinham, os projetos que elas tinham desenvolvido. E a gente via trabalhos maravilhosos. Você via que não era uma coisa da professora, era do estudante. Que é diferente... Quando a professora apresenta é uma coisa. Era uma produção do estudante. Então nós tínhamos duas ações, uma era o seminário pra gente fazer socialização, as escolas apresentavam e o outro era jogos entre as Escolas de Tempo Integral. Que o objetivo era da gente fazer que elas se integrassem, né? Apesar de estar uma em cada ponta da cidade, o ideal era que elas se integrassem e trocassem... Então, tanto o seminário como os jogos, mas principalmente os seminários a gente via muita produção. Como as crianças, elas davam aquele *plus*... (E1)

Inclusive aconteceu... umas coisas bem específicas do, mas isso no decorrer, não estava no projeto original, aí aconteceu dois seminários, né? (inaudível) A gente foi com todos os professores, todos os funcionários, estagiários e tudo mais, num hotel todos os dois, eu acho que teve efetivamente três, ou foi dois ou três seminários, pra

eles discutirem, estar todos esses profissionais das cinco escolas juntos, discutir das dificuldades e tudo mais e teve também o projeto de jogos escolares e só entre as escolas de tempo integral, tá? (E2)

Nós implementamos os seminários de escola de tempo integral, onde toda a comunidade escolar estava lá; do porteiro... o porteiro não, porque tinha que estar na escola certo? Mas do ASG¹¹, do pessoal da merenda, do pessoal da limpeza... os professores, os coordenadores, gestores, o pessoal da secretaria, tava todo mundo nesse seminário, certo? Aí tinha os seminários das escolas de tempo integral; e também nós convidávamos pessoas para darem palestras como também os demais departamentos das secretarias da educação, as várias divisões que tinham na época, né? Teve também a... os jogos, e isso todo esse momento foi já na segunda, nesse reordenamento; os jogos entre as escolas de tempo integral; eram momentos ricos. Sim... e nesses momentos de seminários e tudo mais, as escolas faziam uma apresentação e os estudantes também iam. Claro que nós não poderíamos todos os estudantes, mas eles iam, participavam, iam se apresentar e tudo mais; cada escola se organizava pra fazer uma apresentação, porque a gente não trabalhava com a pedagogia dos projetos?! Certo? Quando tinha algum evento, em alguma escola, também eram convidados de outras escolas pra prestigiar, entendeu? Então eles, todos os estudantes, eles se envolviam em tudo também (E4).

A gente fez um torneio entre as escolas de tempo integral, de esportes; foi muito bom né. Uma coisa que saiu muito bem organizada, entendeu? Quer dizer, pra promover integração dos meninos, integração entre as escolas né. Aí a gente foi... e isso foi uma coisa que deu certo, esse torneio sabe? Que a gente fez; fazia desfile, fazia abertura... fazia bem direitinho né (E6).

A partir dos trechos acima é possível perceber que o seminário incluiu a participação não só dos estudantes, como também de toda a comunidade escolar. Pode-se inferir que tais vivências, os seminários e os jogos, foram estratégias desenvolvidas para favorecer a articulação, a integração e as trocas entre as escolas de tempo integral. Estas vivências relacionam-se diretamente com outro aspecto destacado das entrevistas, que foi a atuação da equipe pedagógica, que coordenava a realização desses projetos com as escolas, planejava e desenvolvia vivências com os docentes para auxiliá-los nesta nova realidade.

Como já foi apresentado no tópico Conjuntura Social e Política, os integrantes da equipe pedagógica já haviam trabalhado juntos no Departamento de Produção de Material Didático. Com o reordenamento deste Departamento, as pessoas que ali estavam lotadas foram convidadas pela Secretária de Educação (S1) para integrar a

¹¹ Auxiliar de Serviços Gerais.

equipe que seria responsável por desenvolver e acompanhar o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral. De acordo com a fala da Diretora de Ensino (D1) da Secretaria de Educação, as pessoas que faziam parte desta equipe eram comprometidas e motivadas:

Agora eu também acho, não somente em relação ao grupo que trabalhou em Educação Integral, que a bem verdade foi um grupo muito... animado é pouco! (...) Entusiasmado, né? Isso pegou muito. Porque se queriam participar de alguma coisa que tivesse um resultado melhor do que as experiências anteriores locais e eu digo o mesmo em relação aos professores da rede. A resposta que a gente tinha era sempre muito positiva. Das formações que eram dadas, das pessoas que foram convidadas, das propostas que foram feitas (D1).

Foi relatado também que os membros da equipe pedagógica desenvolviam vivências, ou formações, em temáticas que fossem de seu domínio para os professores. Houve, de acordo com nossas entrevistas, vivências sobre Educação Patrimonial, Educação Estética, Arte, entre outros. Em determinadas situações, os integrantes da equipe entravam em sala de aula para auxiliar o professor ou para desenvolver algum projeto, conforme pode-se perceber na fala a seguir:

(...) eu própria propus que no acompanhamento uma das etapas do acompanhamento, ou um dos campos do acompanhamento, seria o professor. Nós, professor, coordenador, digamos, desenvolver trabalho na sala de aula com o menino, junto com a professora. Planejar com ela, trazer a nossa bagagem, ouvir a professora. Ver o que a professora também entendida daquilo, o que ela desejava, integrar com a professora e na hora na sala de aula da vivência, chamava vivências, pôr a mão na massa junto com a professora. Fazer, orientar o trabalho envolvendo a professora, para não criar também uma coisa assim... estranha, em que chegava uma pessoa de fora só para fazer um trabalhinho. Não, integrar com a professora e acompanhar os resultados. Então fizemos várias vivências muito interessantes com a professora. Algumas vezes a professora não podia muito participar, não que ela não desejasse, porque a estrutura da escola é muito difícil. Ela tinha coisas pra cumprir. Não tô criticando as professores, absolutamente... Elas tinham coisas pra cumprir. Então ficava meio dividido, ela fazendo uma coisa e eu com outra coisa com as crianças ali e tal... Mas foi uma experiência muito enriquecedora (E3).

Uma das entrevistadas trouxe o relato de um projeto desenvolvido entre ela e os estudantes de uma das escolas de tempo integral (Anexo XIX). Soma-se à importância da equipe pedagógica a atuação das professoras e dos professores nessas escolas. Apesar de ter sido relatado enquanto um desafio a compreensão do

Projeto por parte dos professores e das professoras houve um destaque para a adesão e resistência desses profissionais mesmo diante das dificuldades.

É que daria todo mérito e parabenizar as professoras que ainda continuam unidas, porque um bocado já deve ter se aposentado, outras podem ter pedido transferência, mas as que continuam lá são guerreiras e teve um período que as escolas nessas avaliações externas, mesmo com essas dificuldades e desassistências, né? Entre aspas. Que não foi uma “desassistência”, não teve a assistência devida. Teve assistência, mas como se fosse uma escola normal, é... ainda conseguiram tirar... na minha avaliação, o mérito é delas de ter aceitado. No princípio quase matam a gente, mas quando compreenderam o projeto e que abraçaram, tudinho assim... (E2).

Outras conquistas do Projeto apareceram de maneira mais pontual nas entrevistas. Como, por exemplo, no âmbito da formação dos professores, foi citada a garantia de uma parada durante a semana para o planejamento. Também houve destaque para a atuação dos estagiários nos horários de almoço ou de descanso dos professores. Foram relatadas reuniões com os coordenadores e uma formação que ocorreu sobre brinquedos populares.

Em relação à organização pedagógica foram citados alguns objetivos alcançados: a realização de bancas de estudos, o trabalho bem desenvolvido com a arte, com destaque para a abordagem da Educação Estética, e a integração entre as áreas do conhecimento. Uma das entrevistadas citou a realização de projetos de música em duas escolas que integravam o projeto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um resgate das principais inquietações que deram origem à presente investigação, apresentaremos neste tópico as principais descobertas que podem vir a contribuir com o processo de sistematização e socialização da história da rede municipal de ensino do Recife. Partindo da problemática principal, que era inquietação em saber como se deu a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral, referente ao Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral (2002), foi possível compreender como se deu a gênese dessa ação a partir da análise documental e das falas dos entrevistados.

A referência ao processo de redemocratização do país pós-Regime Militar (1964-1985) apareceu nas falas dos integrantes da Secretaria de Educação da época, que destacaram que a partir desse contexto histórico e da criação das UNDIMEs, a articulação entre os Secretários de Educação dos municípios foi favorecida, assim como também foi possível ter espaço e possibilidade de se pensar e experimentar novas perspectivas no campo educacional. A partir do ano de 2001, quando da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no município, houve toda uma reestruturação da parte pedagógica da rede municipal de ensino, que, inclusive, foi considerada por alguns entrevistados enquanto uma revolução pedagógica. Essa reorganização aconteceu a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) e também com a implantação dos ciclos de aprendizagem. Além disso, a política de ensino da rede esteve pautada em diretrizes e objetivos que visavam a formação dos sujeitos para a cidadania e tinham a democracia enquanto pressuposto e finalidade. A equipe gestora assumiu enquanto discurso a ideia de ser democrática e nos documentos produzidos e analisados neste trabalho essa perspectiva se manteve.

É nessa conjuntura, mais especificamente em 2002, que há o convite por parte da Secretária de Educação da época a alguns professores para que integrem uma equipe que seria responsável por projetar e implantar um projeto de escola em tempo integral em Recife. Esse projeto teria enquanto diferencial seu caráter intermunicipal, uma vez que as escolas a serem atendidas seriam prioritariamente aquelas localizadas em áreas limítrofes do município. A equipe pedagógica da rede do Recife é formada por pessoas que tinham trabalhado junto no Departamento de Produção de Material Didático (DPMD) e, de acordo com os entrevistados, a

participação se deu por adesão. Houve a participação também de pessoas dos municípios de Jaboatão, Camaragibe e Olinda, que eram as cidades que faziam fronteira com Recife e onde estavam localizadas as escolas.

A escrita do documento que traria as principais informações sobre o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral aconteceu de forma coletiva e contou com as contribuições de membros da Secretaria de Educação, mais especificamente da Diretoria Geral de Ensino, e de integrantes da equipe pedagógica. Neste documento é apresentado o objetivo central da ação, que é a integração entre os estudantes dos municípios parceiros em uma jornada ampliada e a garantia de aprendizagem e a ampliação do horizonte cultural (RECIFE, 2003a). Este objetivo articula-se também com os princípios elencados enquanto fundamento e norte da rede municipal naquela gestão, quais sejam: a solidariedade, a liberdade, a participação e a justiça social.

Baseado em uma perspectiva política que tinha a formação para democracia como norte, o Projeto tinha o desejo de ressignificar o modelo hegemônico de escola que não garantia a aprendizagem e reproduzia mecanismos de exclusão em seu cotidiano. Para dar conta desse objetivo, o Projeto adotou o ideal da escola republicana, desenvolvendo suas ações no sentido de construir com os indivíduos competências para a cidadania. A maneira de se compreender as competências se deu a partir dos escritos de Philippe Perrenoud e a perspectiva pedagógica que norteou o projeto foi a abordagem interacionista de Piaget e a sociointeracionista de Vygotsky, principalmente na importância que davam à ação humana e às relações sociais para a construção do conhecimento.

Tendo como objetivo principal promover uma educação de qualidade, o Projeto foi posto em prática, inicialmente, em quatro escolas e a partir dessa implantação muitos desafios e possibilidades foram surgindo. Os principais desafios foram de ordem estrutural, o que limitava as possibilidades e impedia que muito do que foi projetado se concretizasse na prática. Também houve desafios na compreensão da proposta do Projeto por parte dos profissionais que estavam nas escolas, estes reclamavam da ausência de esclarecimentos e de apoio pedagógico. No entanto, também foram destacadas conquistas do Projeto e, neste movimento, os elementos mais lembrados foram a quebra da unidocência e a melhora nos índices avaliativos.

Após as análises realizadas é possível confirmar a hipótese levantada inicialmente de que o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral se pautava em uma perspectiva política democrática e em uma concepção teórica de Educação Integral, que considera os sujeitos em suas multidimensões e vê na jornada ampliada a possibilidade de desenvolver atividades para a formação integral dos sujeitos.

O Projeto realmente foi construído tendo a democracia enquanto base e fundamento principal, por outro lado não há indicativos da participação dos principais atores sociais, os sujeitos da Proposta - famílias, professores, professoras, dirigentes, estudantes - nos processos decisórios. Apesar dos entrevistados trazerem em suas falas que houve reuniões com as comunidades escolares ou relatarem a realização dos seminários que envolviam toda a comunidade escolar, não há elementos que demonstrem que esses sujeitos tiveram um protagonismo durante esse processo.

É fato que a concepção do Projeto é de Educação Integral, inclusive os formuladores destacam em suas falas que a ampliação da jornada escolar não é o fim principal do programa. No entanto, essa concepção de Educação Integral está articulada no Projeto a diversas perspectivas: Educação em Direitos Humanos, Educação Estética, Ciclos de Aprendizagem e Escola Republicana. Acredita-se que tais perspectivas são coerentes entre si e contribuem, cada uma à sua maneira, para a garantia da Educação Integral, confirmando, desta forma, a hipótese inicial.

O modo como o Projeto foi sendo, gradativamente, abandonado pelas gestões que se seguiram foi outro aspecto que chamou a atenção. De acordo com nossas entrevistas, esse "esquecimento" da ação se deu inclusive na gestão que se seguiu à implantação do Projeto, que foi do mesmo Prefeito. Com o fim da equipe pedagógica, as escolas atingidas pelo Projeto ficaram sem a orientação devida e sem a ponte que a equipe fazia entre a escola e a Secretaria de Educação, o que faz com que o Projeto que foi estruturado no campo das ideias não pudesse se concretizar na prática em sua totalidade.

Por fim, alguns caminhos podem ser traçados. O Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral se pautava em uma perspectiva política democrática, uma perspectiva teórica de Educação Integral e uma perspectiva metodológica de Educação Estética. O Projeto não conseguiu se estabelecer enquanto uma política indutora de Educação Integral, visto as discontinuidades que sofreu ao longo de sua

implantação. Desde o início, a ausência de elementos que contassem a história desse Projeto provocou inquietações nas investigadoras e, após a realização das pesquisas e o entendimento do processo de constituição do Projeto, a questão passa a ser do porquê o Projeto não se estabeleceu. Os entrevistados trouxeram elementos importantes para essa reflexão:

Veja só, se não houve continuidade, certo? E nenhum indício de emancipação, então é possível falar que na correlação de forças estabelecidas na nova gestão a hegemonia ficou com o governo, certo? Aí é uma questão de hegemonia porque é luta política também, né? Porque aí você veja, se o pessoal do conselho municipal não tomou essa briga, certo? Se os pais não seguraram essa briga, pra pressionar então é possível que até seja bom para o governo reduzir despesas (S1).

É... eu não tenho notícias, assim, de como funcionou, mas é... seguramente não houve expansão, né? E ficou naquelas ideias mais iniciais. (...) Mas há também a dificuldade de fazer com que a população assuma aquilo como algo que ela vai brigar para permanecer, para funcionar independente de mudanças de gestão. (...) Eram intervenções pontuais e também não tinham assumido uma dimensão, né? De uma política, não só indutora mas em escala, que tenha merecido a atenção de uma publicação, né? Eu acho que é uma ideia válida, necessária de ser é... experimentada, mas sobretudo avaliada, né? (SA1).

Nesse movimento de conclusão desta investigação, novas inquietações se fazem presente. Sente-se a necessidade de se aproximar cada vez mais do contexto da prática, para descobrir, dentre outras coisas: como foi a vivência por parte das docentes e dirigentes nesse processo? Quais sentidos estiveram em jogo? As crianças que participaram do Projeto têm, nos dias atuais, quais lembranças daquele momento? Em que medida o Projeto contribuiu para sua formação educacional?

Por fim, espera-se que os achados dessa pesquisa possam contribuir com a sistematização da história da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife e que o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral possa ser reconhecido por sua proposta de Educação Integral.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; vol. 56).

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 19 maio 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 12**, de 08 de abril de 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-65.htm> Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 25**, de 15 de maio de 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm> Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 19 maio 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (2001-2011). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2016.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos e Educação Integral: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Caderno CENPEC**, n. 2, p. 15-24, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio Souza. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 02/2001**, de 04 de dezembro de 2001. Sobre os ciclos de aprendizagem e a organização escolar. In: Tempos de Aprendizagem: identidade cidadã e organização da Educação Escolar em Ciclos - Recife: A secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Escola Contra a Família. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIRETORIA GERAL DE ENSINO. Os ciclos de aprendizagem e a organização da prática pedagógica. **Tempos de Aprendizagem**: identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife: A Secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESQUINASI, Rosimar Serena Siqueira. A trajetória da Escola de Tempo Integral no Brasil: revisão histórica. **Congresso Brasileiro de História da Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracajú: Universidade Tiradentes, 2008.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Revisão Histórico-Crítica dos Estudos Sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Capítulo 1).

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. A Trajetória de Democratização da Gestão Municipal em Recife e Salvador: Escolhas Políticas e Processo Decisório. **O&S**, v. 10, n. 27, Maio/Agosto – 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v10n27/09.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2017.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun de 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e Currículo Integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEWIRZ, Sharon; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, n. 2, p. 15-24, 2006.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pp. 50-64, Jul/Dez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009.

MEC/SEB. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MOLL, Jaqueline (Org.). Série Mais Educação, 2009. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em 10 fev. 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MOLL, Jaqueline. Escola de Tempo Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 38, p. 19-41, janeiro-abril, 2011.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PASCHOAL, Rejane. **O Ensino da Arte numa Perspectiva de Educação Estética**: proposta para as Escolas de Tempo Integral. Sem Data. Cópia.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PERRENOUD, Phillippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**, ano 3, n. 11, nov 99/Jan 2000.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Apresentação da Secretaria Municipal de Educação**. Recife, 2001. Transparências.

_____. Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Projeto Intermunicipal Escola de Tempo Integral**. Recife, 2003.

_____. Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de Aprendizagem**: identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife: A Secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. Prefeitura do. **Decreto n. 27.717**, de 03 de fevereiro de 2014. Institui o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral. In: Cadernos do Poder Executivo, Ed. 14, 2014. Disponível em: <http://www.radaroficial.com.br/d/5801395743621120>. Acesso em: 29/12/2015

RODRIGUES, Rui Marinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SANTOS, Akiko. “Pedagogia” ou “método” de projetos? Referências transdisciplinares. **Terceiro Incluído**. NUPEAT–IESA–UFG, v. 1, n. 2, p. 101 –123, Artigo 14, jul./dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

FORMULADORES DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Dados Pessoais

1. Idade
2. Identidade de gênero
3. Identidade de raça/etnia
4. Formação: () Graduação () Pós-Graduação *lato sensu* () Mestrado () Doutorado () outras, Qual?
5. Profissão
6. Tempo de profissão
7. Funções já desempenhadas na área de Educação desde 2002?
8. Você participa de algum conselho de controle social do seu bairro ou da sua cidade? Se sim, qual ou quais?
9. Você é associada/o ao sindicato de sua categoria? Se sim, há quanto tempo? Qual?
10. É ou já foi filiado a algum partido? Qual?
11. Você lê jornal e/ou revista? Qual?
12. Participa de redes sociais? Quais?

Do processo de formulação da política

1. Em que conjuntura social e política surge a intenção de criar uma escola de tempo integral no Recife?
2. Quais eram os objetivos, as intenções para este projeto?
3. Como se deram as negociações com a gestão da rede?
4. De que maneira ocorreu o processo de constituição da equipe responsável pela formulação do projeto? Quais profissionais estavam envolvidos nesse processo?
5. Neste processo, quais foram as funções que você assumiu?
6. Você ficou responsável por alguma área do conhecimento especificamente? Se sim, de que maneira esta área foi concebida e trabalhada a nível de projeto? E na prática?
7. Qual era a concepção de Educação do projeto?
8. Quais foram os principais desafios encontrados no momento da concepção do projeto?
9. Houve diálogo com a comunidade escolar na concepção do projeto? Se sim, como se deu? Se não, porque não houve?

10. Quais foram os principais desafios que se apresentaram durante a execução do projeto?
11. Diante do que se planejou e projetou, o que foi vivenciado na prática e o que deixou de ser vivenciado? Porque?
12. Qual é a sua avaliação no que concerne aos resultados e efeitos desse projeto na prática? Os objetivos foram alcançados?

APÊNDICE B - RELAÇÃO DE TABELAS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

TABELA 1

Categoria: Conjuntura Social e política a partir da qual surge o Projeto Intermunicipal

Núcleos de Sentido	Nº
Atuação da Secretária de Educação	07
Gestão do PT – João Paulo	06
Recomendação legal	04
Departamento de Produção de Material Didático	04
Avanço nas taxas de matrícula /turno intermediário	04
Atendimento de alunos residentes em outros municípios, que estudavam em Recife	04
Diálogo com outros municípios através de suas secretarias.	04
Reorganização pedagógica na rede municipal	03
Redemocratização em 1985	02
Proteção para as crianças e jovens e combate à vulnerabilidade social	02
Criação da UNDIME	01
Escola que não garantia uma formação para a cidadania	01
Implantação do sistema de ciclos de aprendizagem	01
Professores com baixa autoestima	01
Contexto de valorização do professorado	01
Gestões municipais com a mesma orientação política	01

TABELA 2

Categoria: Objetivos do Projeto Intermunicipal

Núcleos de Sentido	Nº
Promover uma ampliação da qualidade da educação ofertada pelo município	03
Quebrar a unidocência	03
Melhorar o aprendizado	02
Estabelecer parcerias com outros municípios	02
Combater a vulnerabilidade social	02
Melhora nos índices avaliativos externos	02
Promover uma formação integral	01
Experimentar para avaliar	01
Atender a demanda da legislação	01
Não, simplesmente, ocupar o tempo	01
Não ser um depósito	01
Instrumentalizar também o professor	01
Dar visibilidade ao prefeito	01
Humanizar os estudantes	01
Ampliar o alcance do projeto para mais escolas	01

TABELA 3

Categoria: Concepção de Educação e Organização do Tempo Pedagógico

Núcleos de Sentido	Nº
Educação Integral em tempo integral	03
Educação Estética	03
Currículo dividido/mesclado nos dois turnos	03
Intensificar as possibilidades de aprendizagem e ampliação cultural	02
Pedagogia de Projetos	02
A arte e o lúdico como fio condutor	02
Educar na perspectiva de Paulo Freire	02
Considera a proposta da rede, mas o projeto se desenvolve a partir de uma concepção que considera suas especificidades	02
Currículo que mesclasse os conteúdos das disciplinas com momentos mais livres	01
Educação na perspectiva dos direitos humanos	01
Atendimentos dos estudantes em suas multidimensões	01
Educação como direito e como porta de acesso à outros direitos	01
Escola republicana para formação de um corpo político chamado povo	01
Considera os ciclos cognitivos das crianças	01
Educar não é transmitir	01
Concepção de Anísio Teixeira de Escola de Tempo Integral	01
Educação de qualidade para a criança aprender a pensar, a raciocinar e a ser sujeita de sua própria história	01
Não pretendia profissionalizar	01
Educar para a cidadania	01

TABELA 4

Categoria: Desafios ou Objetivos não alcançados pelo Projeto Intermunicipal

Núcleos de Sentido	Nº
Infraestrutura das escolas	06
Problemas com o banho das crianças	03
Problemas com a alimentação das crianças na escola	02
Regimes de parceria e colaboração com os demais municípios: Recife assumindo toda a responsabilidade	02
Operacionalização do projeto em termos de materiais	02
Não adesão de pais e professores para que o projeto se mantivesse após o fim da gestão	02
Resistência dos professores	02
Resistência de alguns gestores por conta da gratificação por número de alunos	02
Horário Intermediário	02
Equipe pedagógica destituída	02
Colocar na prática tudo o que se projetou	02
Compreensão da concepção do projeto por parte dos professores	02

Não houve um olhar diferenciado para tais escolas	02
Uma das escolas já estava organizada em tempo integral, porém a lógica da mesma era contrastante com o que estava sendo proposto	01
Mudanças significativas na secretaria de educação de uma gestão para outra	01
Não investimento no projeto após mudanças de gestão	01
Pensar na organização do tempo das crianças na escola	01
Não assistência ideal aos professores	01
Localização das escolas	01
Ler muitos textos pedagógicos	01
Duas escolas em uma só	01
Trabalhar em grupo	01
Integrar as áreas sem ser algo forçado	01
Burocracia para a resolução de problemas	01

TABELA 5

Categoria: Conquistas ou Objetivos alcançados a partir do Projeto Intermunicipal

Núcleos de Sentido	Nº
Quebra da unidocência	04
Melhora nos índices avaliativos externos	03
Jogos entre as escolas de tempo integral	03
Seminários das escolas de tempo integral	03
Atuação da equipe pedagógica nas escolas	03
Atuação das professoras que abraçaram a causa mesmo diante das dificuldades	02
Parada durante a semana para os professores avaliarem e planejarem atividades	02
Encontros com professores com as famílias para apresentar o projeto	01
Equipe pedagógica entusiasmada e comprometida	01
Vivência da equipe com os professores	01
Atuação dos estagiários no horário intermediário	01
Projeto de música	01
Educação Estética nas Artes	01
Reunião com os coordenadores	01
Bancas de Estudo	01
Palestra sobre brinquedos populares	01
Trabalho bem desenvolvido com a arte	01
Integração entre as áreas do conhecimento	01
Currículo mesclado ou dividido	01

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador Responsável: NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO E FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Telefones para contato: (81) 3455-4303 - (81) 98558-8602

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos - **R.G.** _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO**”, de responsabilidade da pesquisadora **Noélia Carolina Silva de Melo**.

A participação é voluntária e se dará por meio de concessão de entrevistas à pesquisadora. Caso aceite participar, você estará contribuindo para a análise dos fundamentos, desenvolvimento e efeitos da política de Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral (2002). A pesquisa contribuirá para o acompanhamento de tal política educacional, assim como com o processo de divulgação dos fundamentos políticos, teóricos e metodológicos de uma política pública que atingiu um número considerável de indivíduos, assumindo um papel central na formação dos mesmos.

Se depois de consentir em sua participação o/a Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/A Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados, publicados e mantidos em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa. No entanto, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, a menos que se manifeste por escrito o desejo de identificação.

Para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, o/a Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Vila Nossa Senhora de Lourdes, nº 84, Estância, Recife/PE, pelo telefone (81) 3455-4303, e-mail: noelia_carolinamelo@hotmail.com ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades– PPGEI (UFRPE e Fundaj), Rua Dois Irmãos, 92 - Campus Anísio Teixeira - Apipucos, Edifício Jorge Tasso - Recife / PE, Fone: (81) 3073-6556/6470.

JUSTIFICATIVA

A investigação e discussão dos elementos políticos, teóricos e metodológicos que tem orientado as políticas públicas educacionais, especificamente as relacionadas com a ampliação das jornadas escolares, é de fundamental importância para contribuir com o processo de acompanhamento e avaliação de tais políticas públicas pela sociedade civil.

A Lei de Diretrizes e Bases faz alusão a uma ampliação progressiva da jornada de trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Tal alusão aparece no segundo parágrafo do art. 34: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996) Na mesma lei, no artigo 87, que institui a década da educação, no parágrafo 5º, afirma-se que: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (BRASIL, 1996). Tal artigo permite que se perceba quais são as escolas que, prioritariamente, deveriam ampliar as jornadas escolares, quais

sejam, as escolas públicas, de área urbana, de nível fundamental. A partir destas determinações, pode-se encontrar, em outras legislações e planos educacionais, não só o reforço a esta intenção, como também o desenvolvimento de estratégias, programas e ações de ampliação da jornada escolar, sendo o de maior alcance o Programa Mais Educação (PME).

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014, que estabelece as diretrizes e as metas a serem cumpridas no decênio 2014-2024 para garantir o direito à Educação Básica de Qualidade - a partir, principalmente, do acesso, universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais - tem uma meta específica sobre a ampliação das jornadas escolares. É a meta estrutural 6 do PNE, que apresenta a ousada perspectiva de: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Existem nove estratégias articuladas à meta 6 do PNE que apontam os possíveis caminhos através dos quais a meta poderá ser alcançada, que vão desde a necessidade de articulação com a União e com os espaços educativos e culturais da cidade até a intenção de instituir um programa de construção de escolas com padrão arquitetônicos e mobiliários adequados à jornada escolar de tempo integral.

Neste contexto o estudo da temática da Educação Integral está intimamente relacionado com a possibilidade de se pensar e discutir a questão dos princípios políticos, teóricos e metodológicos que regem a Educação Pública em um momento histórico no qual a ampliação das jornadas escolares se faz presente na legislação como indicativo de uma política a ser adotada pelos sistemas de ensino. Desta forma, investigações a respeito das bases sob as quais esses projetos têm se constituído, os princípios e as justificativas dos mesmos são de enorme importância, visto o alcance que esta política tem alcançado.

A presente pesquisa volta sua atenção para as Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). A escolha pela rede pública da PCR justifica-se pelo fato dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem de responsabilidade da Prefeitura, assim como previsto no segundo parágrafo do Artigo 211 da Constituição Federal: "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (BRASIL, 1988).

O foco nos anos iniciais, a princípio, em detrimento dos anos finais do Ensino Fundamental, se pauta na ampla discussão sobre a necessidade de garantir a todas as crianças um tempo mais amplo de convívio com o ambiente escolar, com a garantia do direito a aprendizagem na escola, para além do acesso e permanência (BRASIL, 2007).

Outro aspecto considerado foi a atual conjuntura da gestão educacional do município. O Programa de Escolas Municipais em Tempo Integral, instituído através do Decreto n 27.717 de 03 de fevereiro de 2014, tem como público-alvo as turmas dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, anterior a este Programa, existiu um Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo de Integral, em parceria com outros municípios que gerou, a partir de 2002, pelo menos, 5 (cinco) escolas de tempo integral no Recife. Parte dessas escolas ainda estão funcionando em tempo integral e outras estão adaptando-se para se adequar às prioridades do Programa de Escolas Municipais em Tempo Integral.

A escolha pelo âmbito municipal justifica-se pelo fato dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem de responsabilidade da Prefeitura, assim como previsto no segundo parágrafo do Artigo 211 da Constituição Federal: "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (BRASIL, 1988). O foco nos anos iniciais, a princípio, em detrimento dos anos finais do Ensino Fundamental, se pautou na atuação da pesquisadora como professora nessa etapa do ensino, somada com a ampla discussão sobre a importância e a necessidade de garantir a todas as crianças um tempo mais amplo de convívio com o ambiente escolar, com a garantia do direito a aprendizagem na escola, para além do acesso e permanência (BRASIL, 2007). Ao analisar a atual conjuntura da rede municipal de ensino, percebeu que, atualmente, a ampliação das jornadas escolares é realizada através do Programa de Escolas Municipais em Tempo Integral, que foi instituído através do Decreto nº 27.717 de 03 de fevereiro de 2014 e tem como público-alvo as turmas dos anos finais do ensino fundamental. As escolas que ofereciam turmas dos anos iniciais em tempo integral, que conheceu durante a realização do seu TCC, surgiram a partir do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo de Integral. Tal Projeto deu origem a, pelo menos, 5 (cinco) escolas de tempo integral no Recife a partir de 2002, em parceria com os municípios de Olinda, Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe. As informações sobre a criação desse projeto, as escolas atendidas, as pessoas que fizeram parte dessa ação eram extremamente incipientes e

desencontradas. Dessa forma, esta investigação buscará responder a seguinte problemática principal: como se deu a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral (2002)? Portanto, pode-se afirmar que o objeto da presente investigação seja, justamente, esse processo de criação e implantação das primeiras Escolas de Tempo Integral no âmbito da PCR.

Desta forma, o objetivo geral é analisar a criação e implantação das Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife, referente ao Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral de 2002, e os objetivos específicos são:

- Analisar o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral da Prefeitura da Cidade do Recife (2002);
- Caracterizar a equipe responsável pela formulação da ação investigada;
- Resgatar as histórias e memórias sobre o processo de criação e implantação da ação pesquisada;
- Analisar as perspectivas político-teórico-metodológicas que orientaram o Projeto Intermunicipal de 2002.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Estudo bibliográfico;
- Análise documental;
- Entrevistas semiestruturadas registradas em áudio.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado/a e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do concedente

Testemunha

Nome e assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO I - PROPOSTA PRELIMINAR DE HORÁRIO

12 E 20 ANO - 20 CUCU - QUADRO DE HORÁRIO HIPOTÉTICO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Língua estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
8h50 – 9h40	Língua estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
9h40 – 10h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h – 10h50	Ciências	Arte Educação	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Educação Física
10h50 – 11h40	Ciências	Arte Educação	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Educação Física
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Projeto Jogos e brinc.	Projeto Jogos e brinc.	Projeto Jogos e brinc.	Projeto Jogos e brinc.
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Arte Educação	História	Matemática	Jogos e brincadeiras	Informática
14h20 – 15h10	Arte Educação	História	Matemática	Jogos e brincadeiras	Informática
15h10 – 15h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h30 – 16h20	Língua Portuguesa	Geografia	Língua estrangeira	História	Língua Portuguesa
16h20 – 17h10	Língua Portuguesa	Ciências	Língua estrangeira	História	Língua Portuguesa
17h10 – 18h	Jantar/retorno p/casa	Jantar/retorno p/casa	Jantar/retorno p/casa	Jantar/retorno p/casa	Jantar/retorno p/casa

ANEXO II - PROPOSTA DE HORÁRIO -1º ANO DO 1º CICLO

①

1º ANO DO 1º CICLO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Arte	Língua Portuguesa	História	Geografia	Matemática
8h50 – 9h40	Arte	Língua Portuguesa	História	Geografia	Matemática
9h40 – 10h	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
10h – 10h50	Matemática	Ciências	Língua Portuguesa	Arte	Arte
10h50 – 11h40	Matemática	Ciências	Língua Portuguesa	Arte	Arte
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Língua Portuguesa	Geografia	Arte	Ciências	História
14h20 – 15h10	Língua Portuguesa	Geografia	Arte	Ciências	História
15h10 – 15h30	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
15h30 – 16h20		Educação Física		Educação Física	Projetos Didáticos
16h20 – 17h10		Educação Física		Educação Física	Projetos Didáticos

ANEXO III - PROPOSTA DE HORÁRIO - 2º ANO DO 2º CICLO

②

2º ANO DO 2º CICLO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Língua Portuguesa	Ciências	Matemática	Geografia	Arte
8h50 – 9hh40	Língua Portuguesa	Ciências	Matemática	Geografia	Arte
9h40 – 10h	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
10h – 10h50	Geografia	Matemática	Arte	Língua Portuguesa	História
10h50 – 11h40	Geografia	Matemática	Arte	Língua Portuguesa	História
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Arte	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Ciências	Informática
14h20 – 15h10	Arte	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Ciências	Informática
15h10 – 15h30	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
15h30 – 16h20		Educação Física	História	Educação Física	Projetos Didáticos
16h20 – 17h10		Educação Física	História	Educação Física	Projetos Didáticos

ANEXO IV - PROPOSTA DE HORÁRIO - 3º ANO DO 1º CICLO

3º ANO DO 1º CICLO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Ciências	Arte	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
8h50 – 9h40	Ciências	Arte	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
9h40 – 10h	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
10h – 10h50	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Informática	Arte
10h50 – 11h40	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Informática	Arte
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Língua Portuguesa	História	Matemática	Arte	Ciências
14h20 – 15h10	Língua Portuguesa	História	Matemática	Arte	Ciências
15h10 – 15h30	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
15h30 – 16h20		Educação Física	História	Educação Física	Geografia
16h20 – 17h10		Educação Física	Projetos Didáticos	Educação Física	Projetos Didáticos

ANEXO V - PROPOSTA DE HORÁRIO - 1º E 2º ANO DO 2º CICLO

1º E 2º ANOS DO 2º CICLO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Língua Estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
8h50 – 9h40	Língua Estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
9h40 – 10h	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
10h – 10h50	Ciências	Arte	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História
10h50 – 11h40	Ciências	Arte	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Arte	História	Matemática	Língua Portuguesa	Informática
14h20 – 15h10	Arte	História	Matemática	Língua Portuguesa	Informática
15h10 – 15h30	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
15h30 – 16h20		Geografia	Língua Estrangeira	Educação Física	
16h20 – 17h10		História	Língua Estrangeira	Educação Física	

(4)

ANEXO VI - PROPOSTA DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

12 E 22 ANOS DO 1º CICLO

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h/8h	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã	Chegada das crianças/café da manhã
8h – 8h50	Língua Estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
8h50 – 9h40	Língua Estrangeira	Matemática	Filosofia	Geografia	Matemática
9h40 – 10h	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
10h – 10h50	Ciências	Arte	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História
10h50 – 11h40	Ciências	Arte	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História
11h40 – 12h30	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras
12h30 – 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 – 14h20	Arte	História	Matemática	Língua Portuguesa	Informática
14h20 – 15h10	Arte	História	Matemática	Língua Portuguesa	Informática
15h10 – 15h30	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda	Intervalo/Merenda
15h30 – 16h20		Geografia	Língua Estrangeira	Educação Física	
16h20 – 17h10		História	Língua Estrangeira	Educação Física	

(4)

ANEXO VII - REPORTAGEM DO JORNAL DO COMMERCIO EM 28/12/2002

EDUCAÇÃO

ESCOLAS DO RECIFE AMPLIAM JORNADA

Quatro escolas da rede municipal vão oferecer, em 2004, turno integral. Além do currículo normal, as crianças terão aulas de Língua Estrangeira, Artes e Educação F

Em vez de estudar somente um período do dia, alunos de quatro escolas da rede municipal do Recife ficarão, a partir do próximo ano, em tempo integral. Além do currículo normal, as crianças terão aulas de Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. A ideia, segundo a secretária municipal de Educação, Edla Soares, é expandir, gradualmente, o programa Jornada Ampliada para outras unidades de ensino da rede.

As quatro escolas que vão iniciar o projeto são Professor João Batista Lippo Neto, na UR-7, Logistas do Recife, no Curado, Monteiro Lobato, em Petinhos, e Alto da Guabiraba, no bairro de mesmo nome. Serão beneficiados 1.957 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série.

Para atender os alunos nos dois turnos, a Secretaria de Educação investiu, ao longo deste ano, cerca de R\$ 472 mil. Tivemos que adaptar as escolas. Instalar chuveiros nos banheiros, construir ou melhorar pequenos auditórios, ampliar as áreas de lazer. Algumas ações foram efetuadas no decorrer do ano, outras serão realizadas neste período de férias", diz Edla Soares.

As escolas foram escolhidas por estarem localizadas nos limites de Recife com os municípios

NARCOS MICHAEL/IC IMAGEM



APROVAÇÃO Amara ficará mais tranquila sabendo que os filhos Jorlandi (E) e Jacinto estarão o dia todo na escola

tra cidade. A jornada ampliada será de responsabilidade conjunta, apesar de as escolas estarem situadas no Recife.

“O modelo pedagógico foi discutido pelas secretarias de Educação envolvidas. Haverá professoras das duas redes”, observa Edla Soares. Ela adianta que a cidade de Igarassu pretende adotar o mesmo programa e que, para isso, vai contar com assessoria da equipe recifense.

O programa não ficará restrito aos alunos. As famílias também serão beneficiadas. Conforme a secretária de Educação, será feito um levantamento para saber o perfil de cada criança e da sua família. “Vamos incluir pais e irmãos dos alunos em projetos das demais secretarias”, ressalta Edla Soares.

A auxiliar de serviços gerais Amara Ferreira de Oliveira tem cinco filhos, dos quais dois, José Jacinto Júnior, 9 anos, e Jonatan de Paulo, 8, estudam na Escola Professor João Batista Lippo Neto, na UR-7. “Acho ótimo eles passarem o dia estudando. Fico mais tranqüila porque não estarão na rua”, afirma Amara. “Gosto de vir para a escola. Não falta nenhum dia”, garante Jacinto.

A dona de casa Severina Batista, mãe de três crianças de 11, 9 e 6 anos, comemorou a iniciativa. “Com os meninos na escola poderei trabalhar e ajudar meu marido. Posso lavar roupa ou fazer faxina, pois o dinheiro que ele ganha para sustentar a família é muito pouco”, diz Severina.

▶ O PROGRAMA EM NÚMEROS

1.957

crianças beneficiadas

4

escolas vão adotar a jornada ampliada

7h30 às 17h

será o horário em que os alunos permanecerão nos colégios

472

mil reais, aproximadamente, é o investimento da Secretaria de Educação

1ª à 4ª

série do Ensino Fundamental e turmas da Educação Infantil são as séries atendidas

Fonte: Secretaria de Educação do Recife

ANEXO VIII - IDEBS DAS ESCOLAS

1. ESCOLA 1

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3,0	4,0	3,9	3,6	3,9	**	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9681361>

Acesso em: 21/05/2017

2. ESCOLA 2

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2,4	3,9	2,9	2,9	3,1	3,3	2,5	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9683181>

Acesso em: 21/05/2017

3. ESCOLA 3

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
		3,2	4,4	3,1	4,0	**		3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9683181>

Acesso em: 21/05/2017

4. ESCOLA 4

4ª série / 5º ano														
Escola *	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
	3,0	3,3	3,3		5,1	4,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9681361>

Acesso em: 21/05/2017

5 - RESULTADO DO MUNICÍPIO DE RECIFE

4ª série / 5º ano														
Município *	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
Recife	3,2	3,8	4,1	4,1	4,2	4,6	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9684645>

Acesso em: 21/05/2017

ANEXO IX – LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA PARA O PROJETO INTERMUNICIPAL DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

PREFEITURA DO RECIFE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PROJETO INTERMUNICIPAL ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA PARA O REGIME DE COLABORAÇÃO

- Constituição Federal (CF/1988) – ver Cap. III, Seção I (Da Educação).
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069, 13.07.1990).
- Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394, 20.12.1996).
- Diretrizes Curriculares Nacionais (para o Ensino Fundamental).
- Plano Nacional de Educação (2001),
- Câmara de Educação Básica (parecer CEB, aprovado em 29.01.1998 – Processo 23001.000062/98-76)

CEB – CNE – Funções (Lei nº 913/1995)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Deliberação • Normatização • Supervisão | Descentralização de Ações → garantia da flexibilidade de ações dos parceiros envolvidos. |
|---|--|

→ Flexibilidade e Descentralização – responsabilização compartilhada..

ELEMENTOS QUE NORTEARÃO OS CURRÍCULOS NO BRASIL

Da Legislação de Referência – Bases:

- Federalismo (LDB, Art. 9º) → Opção Cooperativa → Colaboração dos Entes Federativos → Diversidade dos Contextos Regionais → Diversidade – Contextualismo/Contextualidade – Regionalismo.
- Flexibilidade → Observância à Diversidade.
- Opção Cooperativa → Noção de Colaboração → Trabalho Conjunto → Parceiros → Consenso → Campos Específicos de Atribuições → Metas Comuns + Meios Adequados → Finalidades Maiores da Educação Nacional → Despojamento de Respostas e Caminhos Previamente Prontos e Fechados.
- Responsabilização das Secretarias e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação quanto a definição de prazos e procedimentos que favoreçam a transição de políticas

educacionais ainda vigentes para respectivos encaminhamentos (respaldados na Lei 9394/1996) “de forma, a não provocar rupturas e retrocessos”.

- Articulação de Estados e Municípios quanto as Propostas Curriculares.
- Definição do Paradigma Curricular para o Ensino Fundamental (LDB, Art. 26):
Base Nacional Comum;
Base Diversificada.

Parecer do Conselheiro Ulyssis de Oliveira Panisset nº 05/1997 da CEB, explica:

“A importância atribuída as escolas dos Sistemas do Ensino Brasileiro, quando, a partir de suas próprias propostas pedagógicas, definem seus calendários e formas de funcionamento, e por consequência, seus regimentos tal como disposto na LDB, Arts. 23 e 28.”

Propostas Pedagógicas e Regimentos das Unidades Escolares → Observância às Diretrizes Curriculares Nacionais e outros dispositivos legais.

- Os PCN → Iniciativa do Ministério da Educação → Norteamento Educacional às Escolas Brasileiras → “Tentativa de garantir a Diversidade Cultural, a Igualdade de Direito entre os Cidadãos baseando-se nos princípios democráticos”.
- Podem funcionar como elemento catalisador de ações em função da melhoria da qualidade da educação.
- Necessitam investimento em diferentes frentes

Necessidades de Investimentos em Educação:

- Política de Salários;
- Plano de Carreira;
- Formação Inicial e Continuada de Professores;
- Qualidade do Livro Didático;
- Diversidade de Meios e Recursos Didáticos;
- Disponibilidade e Acesso aos diversos recursos didáticos e tecnológicos.

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

- “Busca da equidade para o Sistema Escolar Brasileiro”.
- Correlação direta entre a Base Nacional Comum para a Educação nos níveis Federal, Estadual e Municipal.
- Verificação externa do desempenho pela qualidade do trabalho de alunos e professores, conforme Regula a LDB (Art. 9º).

**ANEXO X – COMPONENTES CURRICULARES DA BASE
COMUM**

**PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

PROJETO INTERMUNICIPAL ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

**COMPONENTES CURRICULARES DA BASE COMUM
CH TOTAL NA MATRIZ:**

LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA

- LDB nº 0304/1996 (20.12.1996).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil (parecer CEB 22/1998)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (parecer CEB 4/1998)
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, 13.07.1990)

Referências Institucionais Federais

- Plano Nacional de Educação (PNE 2001).
- Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN)

Referências Teóricas nas áreas de:

- Educação
- Pedagogia
- História
- Ciências
- Estética
- Filosofia
- Geografia
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Educação Religiosa
- Educação Física

Paradigmas Teóricos Contemporâneos

- Teoria das Competências
- Sócio-Construtivismo Piagetiano

Outras Referências:

- Plataforma e Princípios Políticos da Gestão – Prefeitura do Recife.
- Âncoras da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal Ensino do Recife:
 - Direito
 - Ciência e Tecnologia
 - Identidade Cultural e Vínculo Social

- Proposta da Equipe Circulante da Rede Municipal de Ensino do Recife.
- Experiências instituídas nas diversas áreas de conhecimento (sistematizadas ou não).

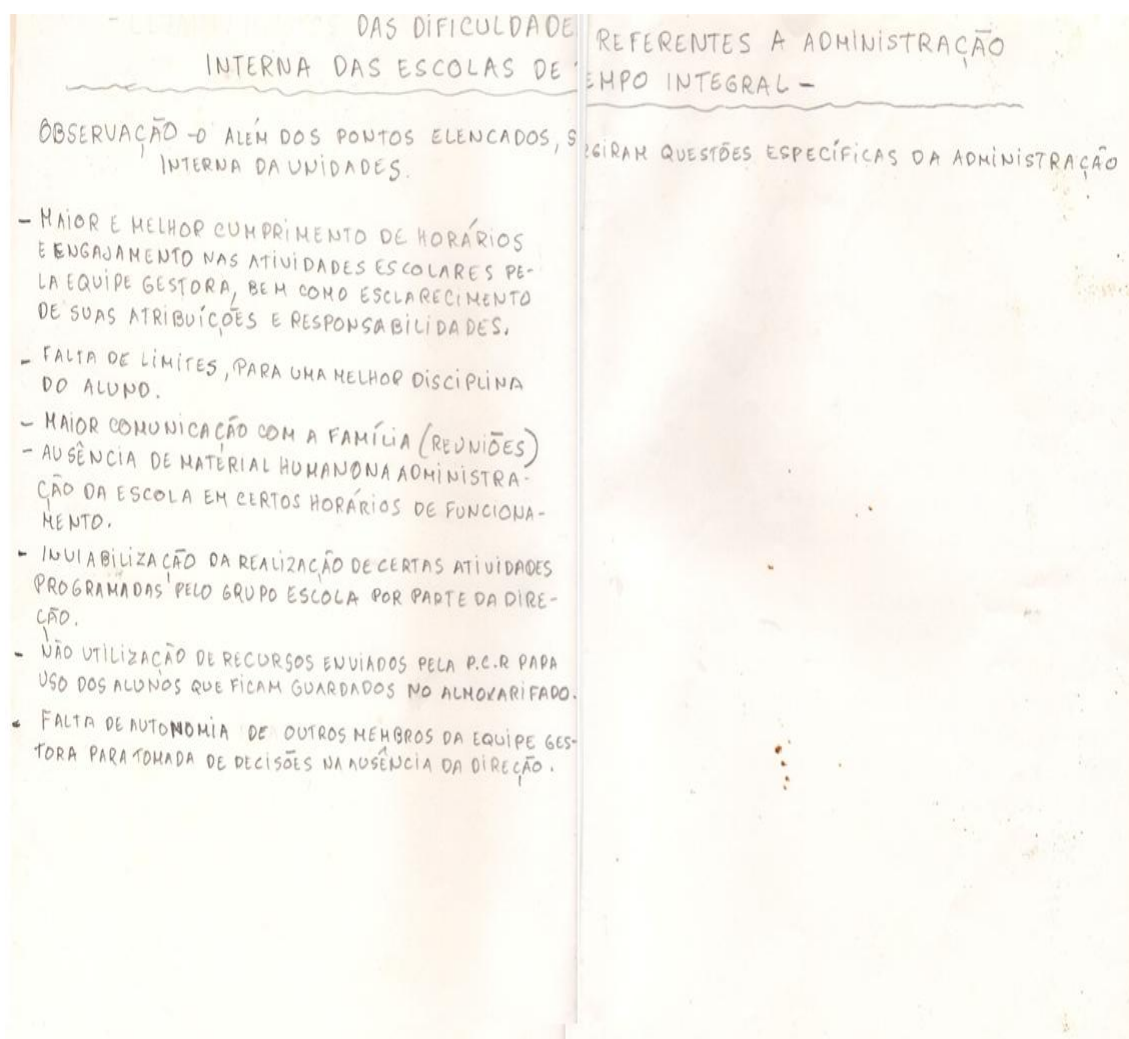
Referências Específicas:

- Projeto Intermunicipal Escola de Tempo Integral.

Referências a Consultar:

- Propostas dos demais parceiros do Projeto Intermunicipal Escola de Tempo Integral (no caso: Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Olinda).

ANEXO XI – DIFICULDADES REFERENTES À ADMINISTRAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL



ANEXO XII – ENTRAVES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

ESC. DE TEMPO INTEGRAL				
ENTRAVES				
INFRA-ESTRUTURA				
<p><u>INFRA-ESTRUTURA (FÍSICA/MATERIAL)</u></p>	<p><u>PEDAGÓGICOS</u></p>	<p><u>RECURSOS HUMANOS</u></p>	<p><u>HERENÇA</u></p>	<p><u>RECURSOS FINANCEIROS</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - VENTILAÇÃO/VENTILADORES - ACÚSTICA - VESTUÁRIO COM CHUVEIROS - ARMÁRIOS PARA OS ALUNOS GUARDAREM SEUS PERTENCENÇAS. - ARMÁRIOS PARA PROFESSORES - SUBSTITUIR A AREIA DA QUADRA POR GRAVA OU CIMENTO - REFEITÓRIO - CONVÊNIO COM POSTO DE SAÚDE - ESPAÇO PARA O DESCANSO DOS ALUNOS - MATERIAL DE LIMPEZA - FALTA DE CARTEIRAS - FALTA DE COMPUTADORES - INEXISTÊNCIA E/OU DEFICIÊNCIA DE EQUIPAMENTOS AUDIOVISUAIS. - SALAS COM DIVISÓRIAS 	<ul style="list-style-type: none"> - CAPACITAÇÃO NAS ÁREAS E COMPONENTES CURRICULARES. - DESENCONTRO ENTRE OS PROFESSORES DOS DOIS TURNOS. - MAIOR E MELHOR CUMPRIMENTO DE HORÁRIOS DA EQUIPE GESTORA. - MATERIAL PEDAGÓGICO (LIVROS DE HISTÓRIA, FITAS DE VÍDEO, ET) - AULA DE INFORMÁTICA. - FALTA DE ACESSO AO PRODUTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. - FALTA DE ATIVIDADES RECREATIVAS. - MAIOR E MELHOR ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> - FALTA DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS DOIS TURNOS. - PROFESSORES PARA AS ÁREAS DE ARTE, LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUC. FÍSICA. - DESPREPARO DA MAIORIA DOS ESTAGIÁRIOS. - FALTA DE PESSOAL DE APOIO PARA A HORA DO ALMOÇO. - ESPECIALISTA EM EDUC. ESPECIAL - PESSOAL PARA LIMPEZA. - GRANDE ROTATIVIDADE DOS FUNCIONÁRIOS CONTRATADOS. (SERVIÇOS PRESTADOS) - PROFESSORES COM HORÁRIO INTEGRAL. 	<ul style="list-style-type: none"> - POUCA VARIEDADE 	<ul style="list-style-type: none"> - REAVALIAR A REDISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

ANEXO XIII – LISTA DE DESAFIOS ENFRENTADOS EM DEZEMBRO DE 2004

(maneira e tarefa)

Recife, 16 de dezembro de 2004

- Vestiário com chuveiros;
- Armários para os alunos guardarem seus pertences
- Pessoal preparado para acompanhar os meninos na hora do almoço e após, por exemplo animadores culturais;
- Professores de artes;
- Substituir a areia da quadra por grama ou cimento
- O cansaço dos alunos e a agitação;
- Trabalhos diversificados com os alunos, por exemplo oficina de música, dança, teatro, sucata, etc
- Um armário para cada professor.

As dificuldades, os entraves que ocorreram (manhã) no ano de 2004. Caso haja sugestões colocar.

- Primeiramente a falta de material didático,
- e falta de limite de escola e como os alunos.
- Rever as prioridades e dar mais tarefas e responsabilidades principalmente e os alunos que cometem indisciplina.

A falta de Coordenador Pedagógico, devido a transferência de ...; a falta de material didático; a falta de manutenção no prédio e construção de espaço para higiene pessoal dos alunos.

- A falta de materiais, tem como pessoas suficientes que auxiliarem, principalmente no horário de almoço
- Falta também apoio pedagógico (coordenação)

- A falta de disciplina por parte dos alunos principalmente no cumprimento dos horários (chegada na aula).
- Apoio pedagógico (coordenador)
- Material didático.

(manana)
Entraves / Sugestões

Escola em tempo Integral
 Projeto - 2004.

- Falta de estrutura física com relação à higiene e alimentação;
- Falta de recursos humanos para dar apoio nos horários de ausência do professor, digamos horário de almoço;
- Falta de material pedagógico suficiente para dar conta das atividades vivenciadas na escola; livros de história, fitas de vídeo, vídeos, material de papelaria e arte;
- Maior ^{melhor} acompanhamento aos professores, com mais encontros de formação continuada para todas as áreas de conhecimento na respectiva de projeto;
- Coordenador pedagógico para os turnos da manhã e tarde.
- Psicólogo para acompanhamento dos alunos, bem como um especialista em Educação Especial para os dois turnos.
- Maior e melhor cumprimento de horários e engajamento nas atividades escolares pela equipe gestora, bem como esclarecimento de todas as suas atribuições e responsabilidades.
- Maior quantidade de atividades extra-classe, como excursões e passeios;

falta de recursos didáticos, vídeo e disciplina. Maior comunicação com as mães (reuniões). Ausência das aulas de computação e inglês, visto que os mesmos assumem outras atividades quando falta professor.

(manhã)

- manutenção do prédio, apoio didático, higiene nas dependências da escola, Apoio dos recursos tecnológicos existentes na escola, ausência de material humano na administração da escola em certos horários de funcionamento da ~~escola~~^{mesma}, inviabilização da realização de certas atividades programadas pelo grupo escola, em datas comemorativas, por parte da direção, recursos mínimos de apoio didático para o funcionamento das aulas, ausência de atividades vitais para os alunos tais como: banho, escovação, hora do sono, lavar mãos, etc., utilização de recursos enviados pela PER para uso dos alunos (jogos e outros) que ficam guardados no almoxarifado,

SUGESTÕES: Afixar horários e competência do grupo da administração para cobrir todo o horário escolar e garantia do cumprimento do horário de cada um sem pena de não deixar a escola sem material humano que responda pelas necessidades da

ANEXO XIV - AS PORTAS

Eu fiz uma vivência muito especial, até hoje eu me alegro, lá na escola que era um ambiente, uma sala, uma sala não... Aquilo era um salão, um vão enorme... Onde acontecia tudo. Ali era o lugar de lanche, depois desmontava o cenário, era o lugar de ginástica, desmontava o cenário, era o lugar.... Porque era o único espaço grande que a escola tinha. E tinha duas portas nessa sala, ao fundo você via duas portas, que eram portas de dois banheirinhos. Um feminino e um masculino. As portas muito estragadas. Por que era um vão grande, os meninos corriam e chutavam a porta... Era um lugar bom de chutar. Muito bom. Pegava a embalagem e chutavam as portas.

Então, eu fiz um trabalho com as crianças da gente fazer as portas do banheiro. As portas, eu vou lhe mostrar, eu tenho as fotografias, eu não sei agora onde é que está, mas eu vou achar. As portas ficaram lindas! E ficaram lindas não foi porque eu fiz. Eu não fiz as portas! Os meninos fizeram as portas.

Agora fizeram as portas daquele jeito por causa da minha competência em orientar o trabalho. Mas eles fizeram as portas. Então. como eu queria que os meninos participassem, e não queria que fosse aquela participação: toma o pincel aqui! Você fez um risquinho... Ah, meu filho, agora é o outro, outro risquinho. Que coisa chata! Não quer fazer, né?

Então, eu tive a ideia de fazer as portas como fosse uma grande moldura contornando o retângulo da porta com os retratos deles próprios. O retratinho de cada um, autorretrato. Porque eu dividi a porta de um jeito que cabia a quantidade de meninos para entrar na porta e cada um fez o seu retrato.

Inclusive aconteceram coisas muito interessantes, porque os meninos negros, pela primeira vez, puderam se pintar negros. Por que cor de pele... O que é cor de pele? É o lápis bege? Aí depende da pessoa! Tem gente muita gradação de pele. Então quer fazer o seu autorretrato? Procure o tom mais parecido com a sua pele, mistura aí... Vamos misturar! Então, apareceram os meninos mais morenos, os mais negros, os mais clarinhos... Você vê os rostinho deles lá, né?

E para não ficar vazio no centro, o centro foi forrado com tecido estampado bem infantilzinho e ainda tem a plaquinha de feminino e masculino. Tudo feito por eles. Fizemos uma inauguração das portas com eles, brincadeira, com pipoca, suquinho, essas coisas, né? E nesse dia o menininho que era do grupo de

meninhos que tem problemas mentais, foi lá e pediu para falar. Posso falar? Pode. E falou no microfone. E aí ele pediu aos companheiros, à escola, que não estragassem aquelas portas, aquelas portas estavam muito bonitas, mas não precisava nem ter pedido. Porque as portas passaram anos sem ser danificadas. Eu acho que se acabaram, se é que se acabaram... Acho que sim... pelo tempo mesmo, mas elas não foram danificadas. Nunca! Eles cuidavam das portas. Essa foi uma das vivências que nós fizemos lá.

