

EDUCAÇÃO

V.8 • N.3 • Publicação Contínua - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p497-511

E
INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MINAS GERAIS

INTEGRAL EDUCATION: TEACHING CONCEPTIONS OF THE
UBERABA-MINAS GERAIS SCHOOL NETWORK

EDUCACIÓN INTEGRAL: CONCEPCIONES DIDÁCTICAS
DE LA RED ESCOLAR UBERABA-MINAS GERAIS

Diovane de César Resende Ribeiro¹

Diego Gerônimo Silva²

Wagner Wey Moreira³

Regina Maria Rovigati Simões⁴

RESUMO

O artigo versa sobre uma pesquisa de mestrado em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Tratou-se neste trabalho do histórico da concepção de Educação Integral no Brasil e o Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG. Partindo da problemática de como os professores que atuam nas turmas dos anos iniciais de uma escola de tempo integral, percebem a Educação Integral, traçou-se como objetivo analisar as percepções dos docentes regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos anos iniciais na escola de tempo integral, quanto à Educação Integral. A pesquisa utilizou como método de coleta para construção do material empírico a “Entrevista Narrativa” e para a análise dos dados a “Técnica de elaboração e análise de unidades de significado” para interpretação dos dados. O trabalho foi desenvolvido com 17 professores da rede municipal de ensino. Identificou-se diferentes concepções de Educação Integral nas respostas dos docentes: ampliação da jornada escolar e ,ainda, notou-se a construção de uma identidade municipal para a política de Educação Integral.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Integral. Escolarização de Tempo Integral. Professor de Tempo Integral.

ABSTRACT

The article deals with an ongoing master's research linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Triângulo Mineiro. This paper deals with the history of the conception of Integral Education in Brazil and the Full Time Education Program of the Municipal Education Network of Uberaba / MG. Starting from the problematic of how teachers who work in the early years of a full-time school perceive Integral Education? full time, they have as to Integral Education. The research used as collection method for construction of the empirical material the "Narrative Interview" and for the data analysis the "Technique of elaboration and analysis of units of meaning" for data interpretation. The work was developed with 17 teachers from the municipal school system. Different conceptions of Integral Education were identified in the teachers' responses: expansion of the school day, and also, it was noted the construction of a municipal identity for the Integral Education policy.

KEYWORDS

Integral Education. Full Time Schooling. Full Time Teacher.

RESUMEN

El artículo trata sobre una investigación de maestría en curso vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Este artículo aborda la historia de la concepción de la educación Integral en Brasil y el Programa de Educación a Tiempo Completo de la Red Municipal de Educación de Uberaba/MG. Partiendo de la problemática de ¿cómo los docentes que trabajan en los primeros años de una escuela de tiempo completo perciben la Educación Integral? La investigación utilizó como método de recolección para la construcción del material empírico la "Entrevista narrativa" y para el análisis de datos la "Técnica de elaboración y análisis de unidades de significado" para la interpretación de datos. El trabajo se desarrolló con 17 docentes del sistema escolar municipal. Se identificaron diferentes concepciones de la Educación Integral en las respuestas de los docentes: expansión de la jornada escolar y, además, se observó la construcción de una identidad municipal para la política de Educación Integral.

PALABRAS CLAVE

Educación integral. Educación a tiempo completo. Profesor a tiempo completo.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Integral se faz presente nas literaturas do meio acadêmico (COELHO, 2012; CARDOSO; PALHARES, 2016; OLIVEIRA; SILVA, 2019) e em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2019). Se apresenta não como uma modalidade, entretanto, assume uma concepção de educação a qual norteia a organização de tempos, espaços e saberes. Conforme Guará (2006), a concepção de Educação Integral está relacionada ao desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano: biológica, física, cognitiva, social, afetiva, ética, estética e lúdica. Sua organização da carga horária pode ocorrer em jornada ampliada ou não, respeitadas as escolhas dos sistemas e instituições de ensino

Anterior ao cenário atual, diferentes movimentos sociais propuseram escopos filosóficos e pedagógicos distintos ao tratarem a formação integral dos sujeitos. Nesse arcabouço, conceberam a atuação dos professores de acordo com os princípios preconizados em cada organização. No histórico de nosso país, desde o início do século XIX, diferentes movimentos lutam pela reforma social do país. Diferentes correntes filosóficas se estruturam na defesa de uma educação de acordo com os princípios defendidos, porém três deles se destacam quanto a estruturação de uma educação para a formação integral: Anarquismo (GALLO, 2002), Integralismo (PALHARES, 2016) e Escolanovismo (VIDAL, 2013).

Ao se tratar da concepção de Educação Integral na escola de jornada ampliada, há de considerar a existência de inúmeros educadores envolvidos, os quais devem ter vez na elaboração, desenvolvimento e avaliação do trabalho. De acordo com Guará (2006), nenhuma política de Educação Integral consegue, sozinha, suprir todas as necessidades educativas do ser humano. Nesse sentido, é preciso de convergir esforços da comunidade educativa e de diferentes setores para o desenvolvimento das capacidades humanas, principalmente, o docente.

Entende-se a figura do professor de tempo integral como profissional articulador, dinâmico, criativo e em constante mutação. Seu papel oportuniza (re)inventar sua prática, aprendendo com as experiências vividas, as quais estão impregnadas com suas trajetórias enquanto docentes desta modalidade de ensino. Nesta perspectiva, almeja-se construir políticas públicas para a Educação Integral a qual exige que os elaboradores procurem uma compreensão dos significados designados pelos professores e em parceria com outros atores, na formulação e estratégias de implantação sejam capazes de efetivar ou negligenciar a real necessidade de tal política (FIGUERÊDO; RIBEIRO, 2013).

Em Uberaba, o Programa de Educação em Tempo Integral foi estabelecido pela Lei Municipal 3.832, homologada em 18 de outubro de 2002 (UBERABA, 2002). Conforme a legislação, as disciplinas da Base Nacional Comum acontecem no turno matutino, direcionadas pelos professores regente de turma e de Educação Física, totalizando 25 h/a por semana e as atividades complementares ocorrem no horário oposto, sendo ofertadas 15 h/a semanais divididas em três eixos: a) Acompanhamento pedagógico; b) Arte e cultura; c) Esporte Educacional.

Este trabalho é resultante de uma pesquisa de mestrado, em andamento, a qual pretende-se responder a seguinte questão: Como os professores que atuam nas turmas dos anos iniciais de uma escola de tempo integral, percebem a Educação Integral? Traçou-se como objetivo analisar as per-

cepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à Educação Integral.

A construção do material empírico contou com narrativas de 17 professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, atuantes nas turmas do 1º ao 5º ano do Programa de Educação em Tempo Integral. Como técnica para construção do material empírico optou-se pela Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; GALVÃO, 2005). Para análise do material empírico, utilizou-se a Técnica de elaboração e análise de unidades de significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Uma vez que o trabalho ainda não foi concluído, este artigo traz as primeiras impressões quanto a análise das narrativas.

2 MÉTODO

A construção do material empírico ocorreu entre os meses de agosto à novembro de 2019. Em conjunto com a Secretaria de Educação de Uberaba, por meio da Diretoria de Ensino, foi enviado um e-mail para as escolas municipais de Ensino Fundamental, solicitando aos professores atuantes das turmas do 1º ao 5º ano do Programa de Educação em Tempo Integral para preencherem um formulário on-line. A partir das respostas seriam selecionados e convidados os professores que se enquadrassem nos critérios de inclusão.

Apesar do formulário não ter sido preenchido e após optarmos por outros caminhos para seleção dos participantes, mantivemos os seguintes critérios de inclusão: a) atuar com as turmas do 1º ao 5º ano da Educação em Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino; b) ter atuado com turmas de Tempo Integral I de 2014 em diante; c) ser professor regentes de turma, de Educação Física ou das oficinas dos eixos previstos para as atividades complementares conforme o Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

No entanto, apenas três profissionais responderam ao questionário, sendo que: um não atendia aos critérios, por atuar com a Educação Infantil e dos outros dois apenas um dos docentes manifestou interesse em participar da pesquisa. De posse do material e com a baixa adesão, abordamos e convidamos pessoalmente os docentes compatíveis com os critérios estabelecidos para participarem da pesquisa. Os mesmos aceitaram e assim, iniciado o trabalho de construção do material empírico.

Para Muylaert *et al* (2014, p. 196), ao utilizar o método Entrevista Narrativa, o tema pesquisado

1. Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
2. Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
4. Deve ser suficientemente amplo, para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.
5. Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

As entrevistas aconteceram em locais previamente combinados entre o pesquisador e os professores informantes. Seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008) e Galvão (2005) para aplicação da técnica e construção do material empírico. A entrevista foi dividida em quatro fases:

a) Iniciação: para esclarecimento do método e utilização do estímulo visual a partir da linha do tempo da legislação do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba;

b) Narração central: entrevista propriamente dita, com a utilização de um gravador e realização a seguinte indagação exmanente “O que é Educação Integral para você?”;

c) Fase das perguntas: momento de diálogo a partir de questionamentos feitos pelo pesquisador com base nos fatos narrados durante a segunda pergunta;

d) Fase conclusiva: registro no caderno do diálogo entre pesquisador e informante após finalizar a gravação da entrevista. Na última fase foram esclarecidas dúvidas pelo entrevistador e acrescentadas informações conforme os fatos lembrados pelo entrevistado e não ditos na segunda fase.

Durante a pergunta exmanente o entrevistador não realiza interferências, apenas ouve. O momento de questionamentos ocorreu após a “coda”, quando o informante finaliza sua narrativa com um aceno. Fora informado aos participantes durante a primeira pergunta, para pensarem na resposta e em seguida repetiu-se a questão, sendo gravada a narrativa.

Para a análise, utilizou-se a Técnica de elaboração e análise de unidades de significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005), constituído por três momentos para análise dos dados: i) Relato Ingênuo; ii) Identificação de Atitudes; iii) Interpretação.

A pesquisa teve autorização para sua realização a partir do parecer de nº 1.343.986, emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização das informações fornecidas por eles. Consta no documento a garantia do anonimato, os quais serão identificados no trabalho por nomes fictícios.

3 RESULTADOS

Foram entrevistados docentes com idades entre 27 e 59 anos, todos licenciados. Dos professores entrevistados além da licenciatura, nove possuem formação do Curso Normal em Nível Médio e 10 pós-graduação lato sensu. A maioria trabalha a mais de um ano com as turmas de Tempo Integral I do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que, 13 são do sexo feminino e apenas quatro participantes do sexo masculino.

Pela liberdade poética do trabalho, atribui-se aos participantes da entrevista nomes de personagens de histórias literárias e cinematográficas, igualmente professores, para identificá-los. No Quadro 1, os docentes estão agrupados conforme a área de atuação dentro do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, sendo:

G1, professores regentes de turmas responsáveis por ministrar os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, exceto Educação Física;

G2, professores da oficina de natação realizadas em espaço extraescolar;

G3, professores de Educação Física e das oficinas do eixo Esporte Educacional;

G4, professor da oficina do eixo Educação Patrimonial;

G5, professor da oficina do eixo Acompanhamento Pedagógico.

Com a exceção da oficina de natação, as outras são ministradas por profissionais vinculados na própria unidade de exercício da função.

A seguir, o Quadro 1 corresponde as respostas para a pergunta “O que é Educação Integral para você?”. Após o levantamento dos indicadores de cada resposta, foram agrupadas e transformadas em unidades de significado (US), associando as respostas conforme as convergências entre elas. Obteve-se as seguintes US: i) Educação integral, integrada e integradora; ii) Tempo ampliado para a formação humana; iii) Ampliação da jornada/Educação como estratégia assistencial/Política Pública assistencial; iv) Ampliação da jornada escolar, v) Formação Complementar; vi) Professor como indutor do desenvolvimento completo; vii) Tempo ampliado para a formação complementar; viii) Educar para formação profissional.

Quadro 1 – Unidades de significado a partir das respostas dos professores

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PROFESSORES INFORMANTES (PI)										%
	G1					G2					
	PI.1	PI.2	PI.3	PI.4	PI.5	PI.6	PI.7	PI.8	PI.9	PI.10	
1.Educação integral, integrada e integradora				x	x				x	x	53
2.Tempo ampliado para a formação humana				x			x	x		x	47
3.Ampliação da jornada/Educação como estratégia assistencial/Política Pública assistencial		x		x					x		33
4.Ampliação da jornada escolar	x					x	x			x	40
5.Formação Complementar						x	x	x			20
6.Professor como indutor do desenvolvimento completo				x							20
7.Tempo ampliado para a formação complementar	x										20
8.Educar para formação profissional			x								7

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PROFESSORES INFORMANTES (PI)							%
	G3					G4	G5	
	PI.11	PI.12	PI.13	PI.14	PI.15	PI.16	PI.17	
1. Educação integral, integrada e integradora		x	x		x	x		53
2. Tempo ampliado para a formação humana	x		x	x				47
3. Ampliação da jornada/Educação como estratégia assistencial/ Política Pública assistencial			x	x				33
4. Ampliação da jornada escolar	x			x				40
5. Formação Complementar								20
6. Professor como indutor do desenvolvimento completo		x			x			20
7. Tempo ampliado para a formação complementar	x						x	20
8. Educar para formação profissional								7

PI.1, Bathsheba Babbling; PI.2, Catarina Roque; PI.3, Enri Gruwell; PI.4, Minerva Ross McGonagall; PI.5, Pomona Sprout; PI.6 Rolanda Hooch; PI.7, Rubeus Hagrid; PI.8, Septima Vector; PI.9, Stacey Bess; PI.10, Sybill Trelawney; PI.11, Alastor “Mad-Eye” Moody; PI.12, Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore; PI.13, Anne Sullivan; PI.14, Gilderoy Locckhart; PI.15, Jenny Honey; PI.16, Katherine Watson e PI.17, Wei Minzhi.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

4 DISCUSSÃO

Nesta seção pretende-se associar as respostas dos docentes com pesquisas conduzidas por profissionais e instituições educacionais a fim de identificar e categorizar experiências pedagógicas com escolas de dia inteiro.

Como percebe-se no quadro, surgiram respostas relacionadas com a ampliação do tempo, o que não se opõe a concepção de Educação Integral, pois há tanto a possibilidade de formação integral dos educandos em instituições de tempo inteiro e de tempo parcial.

A concepção de Educação Integral, conforme proposto por Guar4 (2006) aparece em oitos respostas dos professores informantes. Por4m, apenas em tr4s professores n4o associados a amplia43o da jornada escolar, quando incluem o tempo integral como indutor na forma43o integral dos educandos. Para a professora Sprout (2019), a Educa43o Integral 4 “[...] aquela que atende a crian4a em suas necessidades sociais de forma que ela consista integrada dentro da escola e junto com tudo aquilo que ela precisa estar aprendendo no ano em que ela est4 em vig4ncia no ensino”.

O professor Dumbleodore (2019) associa a concep43o a forma43o do educando dentro das possibilidades do seu conhecimento e que tenta atingir ao m4ximo de pontos poss4veis mantendo a individualidade entre cada ponto. Honey (2019) aponta para uma educa43o al4m da sala de aula e dos muros da escola que

[...] vai al4m de tudo isso, porque eu acho que ela tem que buscar a pessoa integralmente, essa pessoa que eu tenho que estimular para que ela cres4a como uma pessoa 4ntegra de corpo e alma...que tenha seu desenvolvimento totalmente integrado: f4sico, corporal, mental, motor... numa contextualiza43o de mundo, fora da escola, al4m deste muro da escola com oportunidades de conhecer o seu entorno, essa viv4ncia de mundo [...] vislumbrando essa sensa43o de conhecer e experimentar (HONEY, 2019).

A professora Watson (2019) associa a concep43o 4 forma43o cr4tica do educando, com a converg4ncia de outros profissionais e setores da sociedade para realmente educ4-lo, al4m alfabetiz4-lo e deix4-lo mec4nico, por exemplo.

Percebe-se nos quatro informantes a converg4ncia das respostas com a concep43o de Educa43o Integral preconizada por Guar4 (2006), em que se considere o desenvolvimento completo do ser humano, de suas capacidades cognitiva, f4sica, 4tica, est4tica, social, afetiva, biol4gica e l4dica. Ainda para a estudiosa,

Isoladamente, nenhuma norma legal, concep43o ou 4rea da pol4tica social d4 conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educa43o integral. A perspectiva que adotamos 4, portanto, a da necessidade de uma composi43o de estrat4gias e alternativas pol4ticas e pedag4gicas para repensarmos o modo de funcionamento das institui43es educativas, a fim de coloc4-las a favor da l4gica da inclus4o e da forma43o integral das crian4as e adolescentes (GUAR4, 2006, p. 15, grifo nosso).

Gadotti (2009) considera a import4ncia de um projeto eco-pol4tico-pedag4gico na forma43o dos seres humanos, constru4do coletivamente pelos membros da comunidade educativa e pela valoriza43o de outros espa4os educativos, saberes e setores da sociedade civil. Todos s4o respons4veis pela forma43o integral dos sujeitos. Os docentes, em suas narrativas, n4o mencionaram a amplia43o do tempo como fator para contribui43o ou determinante no desenvolvimento pleno dos estudantes.

Diferente das respostas anteriores, ao tratarem da Educa43o Integral enquanto amplia43o da jornada escolar, fora percebido 4 associa43o a oferta de maior tempo para sanar demandas sociais, forma43o complementar dos educandos, escola como op43o para as crian4as em vulnerabilidade social e a valoriza43o do tempo para a forma43o de sujeitos em sua integralidade.

Ao analisar as US 2, 3, 4 e 8 percebeu-se que tais convergem com a pesquisa desenvolvida por Cavaliere (2017), ao agrupar as experiências escolares em jornada ampliada nas categorias a seguir.

Quadro 2 – Categorias e conceitos das Escolas de Tempo Integral

Categoria	Definição
Assistencialista	Escola destinada para os vulneráveis socialmente, desprivilegiados de atenção básicos. Não há intencionalidades pedagógicas, cujo objetivo principal é a oferta de serviços para substituição das funções familiares.
Autoritária	Ocupação do tempo, em uma rotina rígida, com ênfase na formação para o trabalho, de modo que não se tenham crianças nas ruas. Neste sentido, estariam coibindo a propagação da violência e protegendo os educandos de se envolverem em ações criminosas ou se tornarem vítima dela.
Democrática	Ampliar possibilidades de formação emancipatória, por meio do aprofundamento dos saberes escolares, culturais e experiências democráticas.
Multissetorial	Descentralização da escola como único espaço formador, valorando outros territórios como potencialmente educativos. Articulação entre outros setores e espaços educativos para serem frequentados com a ampliação da jornada dos educandos.

Fonte: Cavaliere (2007, p. 1028-1029).

A autora também enfatiza a existência de experiências enquadradas em mais de uma categoria. As concepções relatadas pelos docentes, conforme o Quadro 1, associam também em mais de uma categoria, demonstrando a transição de pensamento entre elas a partir das experiências pedagógicas.

Os discursos associados à US 2 se aproxima dos conceitos de Escola de Tempo Integral democrática, quando prima em suas respostas pela ampliação da jornada escolar para se aprofundar em conteúdos com o desenvolvimento de procedimentos pedagógico-didático diferentes.

Para Vector (2019), a ampliação da jornada escolar tem o propósito de aprimorar, aperfeiçoar a criança por meio de experiências e descobertas. Trelawney (2019), associa a ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento de valores inerentes a boa convivência em sociedade por meio de atividades “para que ela se torne humana. Que melhore o aprendizado dela, conhecimento dela e [...] se tornando uma pessoa do bem, uma pessoa de respeito, onde siga regras, onde saiba respeitar seu colega, as pessoas que estão à sua volta”.

Moody (2019), associa a ampliação do tempo para socialização e o desenvolvimento intrapessoal dos alunos de dia inteiro. Sullivan (2019) concebe a ampliação da jornada escolar para a formação de multiplicadores do conhecimento em diferentes meios, escolar ou familiar.

Na concepção dos docentes, resumidamente, ao se ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, poderão ser oportunizadas a eles acesso a diferentes conhecimentos para o desenvolvi-

mento de suas capacidades sociais, afetivas e cognitivas. De fato, a ampliação da jornada escolar requer, para além do desenvolvimento dos componentes curriculares comuns, a oferta de atividades para a formação de outras capacidades humanas, além da cognitiva, integrando os sujeitos ao seu meio: o planeta. Para Guará (2006, p. 19)

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes. (Grifo nosso).

Na US 3 agrupou-se as respostas em que os profissionais da educação associam a ampliação da jornada escolar como assistência governamental para os familiares e alunos em condições de vulnerabilidade social. Para eles, a ampliação do tempo atende a um público específico, os quais se encontram em condições de precariedade ou em risco. A permanência dos educandos com este perfil em dia inteiro contribui para o combate às mazelas da sociedade e as situações de perigo. As respostas classificadas nesta unidade apresentam relação com a categoria assistencialista e autoritária apresentadas por Cavaliere (2007).

Enquanto na resposta da McGonagall fora identificada a associação da jornada ampliada com alunos em condições sociais de risco, na fala do professor Locckhart (2019) encontra-se a associação do dia inteiro aos alunos cujo os familiares estão em atividades laborais e não tem com quem deixá-los. Caminha nessa vertente também a fala da professora Roque (2019), porém ela associa a escola de dia inteiro enquanto política governamental para as famílias que os pais não têm condições de arcarem com empregadas domésticas para ficarem com seus filhos e devido os perigos das ruas.

Nota-se a associação dos indicadores agrupados na US 03 com as categorias assistencialistas e autoritárias das escolas de tempo integral identificadas por Cavaliere (2007). A associação de uma escola de dia inteira enquanto política assistencial ou opção para os alunos em risco de rua parecem convergir com as perspectivas Neoliberais para a educação, adotadas pelo governo desde a época do presidente Collor (1990/1992). A escola se torna opção para os excluídos e marginalizados das políticas sociais e, ao mesmo tempo, acolhe os educandos em risco sociais para poder retirá-los do perigo e mantê-los sob a tutela (ou controle?) do Estado, por meio das instituições de ensino (COSMO; FERNANDES, 2009).

Para as US 05 e 07, recorreu-se a uma pesquisa encomendada em 2010 pelo Ministério da Educação e desenvolvida por universidades para o mapeamento das experiências de tempo integral nas escolas públicas do Brasil. O trabalho agrupou-as em categorias, as quais foram definidas como: a) integralidade: experiências em que as turmas em período integral, onde as atividades desenvolvidas aconteciam em tempo integral, integrado com a carga horária das disciplinas comuns; b) complementariedade: não havendo associação obrigatória entre o turno das atividades da base comum e o turno das atividades complementares.

As respostas dos professores agrupadas nas US 05 e 07 associam à complementariedade ao ampliar a jornada escolar. Suas falas versam sobre atividades diferenciadas no turno oposto, sem qualquer associação ao desenvolvido a partir dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diver-

sificada. Para os professores, as oficinas devem ser o oposto do praticado no, dito, “ensino regular”, ou seja, a fragmentação dos conteúdos, multidisciplinariedade e parcialidade do tempo de permanência dos educandos, na qual as possibilidades de ir além dos conteúdos básicos são tidas como limitadas.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, não temos a intenção de apontar equívocos e tampouco as contradições nos discursos dos professores participantes da pesquisa. A prática pedagógica deles está sujeita às normatizações dos Sistema Municipal de Educação, em especial aos decretos, portarias e instruções normativas destinados às escolas da Rede Municipal de Ensino.

Conforme Marcelo (2009), nossa identidade é construída a partir de nossas experiências e a cada mudança estamos imersos em novo cenário e nos adaptamos às novas configurações do meio. Neste caso, as proposições dos programas não ultrapassaram mais de dois anos, sendo muitas revistas modificadas anualmente a partir das portarias e instruções normativas.

Nesta perspectiva, os professores podem ser considerados iniciantes no trabalho com esta modalidade de organização do espaço-tempo formativo. Mesmo a concepção de Educação Integral estar presente nas políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional de Educação e legislações como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os próprios dispositivos legais do município, ela só parece ser pensada pelos docentes quando estão em atividade nas turmas de tempo integral, associando o desenvolvimento pleno dos educandos com a ampliação da jornada escolar.

Ao se falar em educação deve-se considerar não apenas a instância escolar, mas todos os outros espaços e tempos relacionados ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. A escola enquanto instituição competente para a articulação de todo esse trabalho e o professor enquanto profissional, legítimo, para a mediação e coordenação de todo o trabalho inerente ao desenvolvimento dos educandos, por meio do intercâmbio e aproximação entre os saberes, locais, momentos e atores componentes da comunidade educativa. Na educação formal também devemos considerar todos os princípios da Educação Integral, sendo ela concepção dos currículos e política públicas atuais. No entanto, a função principal do docente é cumprir com o papel da escola e, em especial, sua educação formal: ensinar.

Acredita-se na autonomia dos sistemas e instituições de ensino para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas inerentes aos processos formativos no âmbito escolar ou, neste caso, e extracurricular, quando considera-se os outros espaços educativos mantidos pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba. A pesquisa não teve a intenção de apontar falhas ou mesmo divergências do discurso docente.

Pretende-se, ao final do trabalho e com a análise completa das duas perguntas, poder socializar sugestões de acordo com os aprendizados e fundamentações teóricas construídas ao longo da pesquisa. A princípio, apenas socializou-se com o público as falas dos professores a partir de suas percepções quanto a concepção de Educação Integral e, com certeza, construída a partir de suas experiências enquanto docentes do programa.

A partir de suas falas, é possível conhecer um pouco mais de sua identidade constituída até então e, a partir delas, continuar com o programa conforme o modelo vigente ou, então, (re) direcioná-lo, caso seja identificado a distância entre a literatura e pesquisa sobre a temática com a prática pedagógica existente nas escolas.

Por agora, concluímos apenas a transição na fala dos docentes, sejam elas por conta de suas práticas e reflexão a partir delas ou pelas matrizes e orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. De fato, identifica-se uma metamorfose no pensamento dos professores, porém não é possível determinar onde chegarão, uma vez que todos somos mutáveis de acordo com os contextos e os conhecimentos apropriados ao decorrer de nossas experiências humanas.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Carla Santos; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SILVA, José Bittencourt da. Educação integral e(m) tempo integral: possibilidades analíticas do processo histórico recente em Belém do Pará. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, v. 19, [S.n], p. 1-23, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653415>. Acesso em: 4 jan. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Mensal. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 26 maio 2019.

COELHO, Lúcia Martha C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. Educar em Revista, Curitiba, [s.v], n. 45, p. 73-89, jul.-set, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155024666006.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa, 8., 2009, Campinas. Anais [...], Campinas: Grupo de Estudo e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009. p. 1 - 23. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

FIGUERÉDO, Lúcia Almeida; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p.57-77, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1943>. Acesso em: 26 maio 2019

GALLO, Silvio *et al.* Educação Integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (og.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 13-42.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Ciênc. educ., Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em 2 fev. 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações e processos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec | Nova Série, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em: 28 fev. 2019.

JOCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 6. p. 90-113. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de Ciência da Educação, Taubaté, n. 8, p. 7-22, abr. 2009. Bimestral. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. Revista da Escola de Enfermagem da Usp, [s.l.], v. 48, n. 2, p.184-189, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027>. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 2 mar. 2019.

PALHARES, Lenir. Educação integral para o homem integral: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937). 2016. 137f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Belo Horizonte, 2016. Cap. 137. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AR5GG6/disserta__o_finalizada.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 abr. 2019.

UBERABA (Município). Lei nº 8.382, de 18 de outubro de 2002. Autoriza instituir no Município de Uberaba, o programa “Educação em Tempo Integral” nas escolas municipais, e contém outras disposições. Programa de Educação em Tempo Integral. Uberaba, MG: Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, 18 out. 2002. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2002/LEX_INFORMATIVO%20MUNICIPAL%202020.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Recebido em: 10 de Janeiro de 2020

Avaliado em: 28 de Março de 2020

Aceito em: 28 de Março de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Especialista em Educação e escola em tempo integral: desafios e perspectivas pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba – UNIUBE; Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; Servidor público, com vínculo efetivo, na Prefeitura Municipal de Uberaba/Secretaria Municipal de Educação.

E-mail: diovane.resende@uberabadigital.com.br

2 Mestre em Educação, Uberaba; Professor do Ensino Fundamental I, Escola Municipal Urbana Frei Eugênio.

E-mail: diego-silva@hotmail.com.br

3 Doutor em Educação; Professor do Magistério Superior; Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E-mail: wagner.moreira@uftm.edu.br

4 Doutora em Educação; Professora do Magistério Superior; Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E-mail: rovigatisimoies@uol.com.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

