



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Pauperio Tilton, Maria Beatriz; Moreira Pacheco, Suzana  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS À CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO  
NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 135-153  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360945009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## DIALOGOS POSSÍVEIS À CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Maria Beatriz Pauperio Tilton\*

Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER)

Suzana Moreira Pacheco\*\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

**RESUMO:** Este artigo discute aspectos presentes nos cenários escolares que envolvem experiências de jornada ampliada na perspectiva contemporânea de Educação Integral. Tal perspectiva tem entre seus pressupostos a centralidade, e não a centralização, da escola na coordenação dos processos educativos previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Problematisa-se a relação desse projeto, enquanto marca identitária de uma comunidade educativa, com a proposta de Educação Integral, através da extensão da jornada escolar e das experiências, como ampliação do direito à aprendizagem. O foco desta análise é refletir de que forma o PPP da escola dialoga com os pressupostos e as ações inerentes a essa proposta, a qual envolve saberes populares, outros espaços, agentes educativos e práticas de gestão escolar. Conceitos como identidade pedagógica, Educação Integral e Projeto Político Pedagógico são aportados neste texto, a partir das referências de Paulo Freire, Miguel G. Arroyo e Ilma Passos Veiga, dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Projeto Político Pedagógico. Identidade Pedagógica.

---

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151374>

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular e pesquisadora, integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade (GIECS) do UNIRITTER. Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS. E-mail: titton@uniritter.edu.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora, integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) da UNISINOS. E-mail: smpacheco@unisinos.br

## POSSIBLE DIALOGUES TO THE CONSTRUCTION OF A POLITICAL AND PEDAGOGIC PROJECT UNDER THE INTEGRAL EDUCATION'S CONTEMPORARY PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** This paper discusses aspects in school scenarios involving extended day experiences in Integral Education's contemporary perspective. This perspective has among its assumptions the centrality - not centralization - of school educational process' coordination, set out in the Pedagogical Political Project (PPP). Here we discuss the relationship of this project, as educational community's identity mark, with the proposal of Integral Education by extending the school day and experiences such as expansion of the right to learn. This analysis focuses in reflecting how school's PPP dialogue with assumptions and actions inherent in this proposal, which involves popular knowledge, other spaces, educators and school management practices. Concepts such as pedagogical identity, Integral Education and Political and Educational Project are invested in this text, from the references of Paulo Freire, Miguel G. Arroyo and Ilma Passos Veiga and other authors.

**Keywords:** Integral Education; Political and Educational Project; Educational Identity.

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como intenção produzir um diálogo entre os achados e as reflexões de duas pesquisas desenvolvidas acerca da temática da Educação Integral em meio aos cenários escolares, envolvendo aspectos de experiências de jornada ampliada na perspectiva contemporânea de Educação Integral. Tais estudos investigam os pressupostos teórico-metodológicos que configuram essas experiências em termos de concepções, objetivos, operacionalização, condições, contextos e impactos nos processos educativos, especialmente nas aprendizagens dos alunos e na permanência com inclusão.

Os caminhos metodológicos e analíticos trilhados por cada uma das pesquisas<sup>1</sup> possibilitaram a análise espiralada de dados, promovendo um movimento de idas e vindas entre o todo e as partes, entre o geral e o específico, e ofereceram elementos para a produção de novas relações e reflexões. Nesse exercício, foi possível identificar, entre os diferentes projetos educativos de escolas públicas e privadas, experiências em que o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e de situações que promovem aprendizagens significativas e emancipadoras. Contudo, percebe-se ainda um número significativo de escolas que apresentam fragilidade dos pressupostos teórico-metodológicos de seus projetos político pedagógicos (PPP)<sup>2</sup>.

Essa fragilidade se evidencia na fragmentação do currículo, na desarticulação e justaposição de atividades, na terceirização de serviços, entre outros aspectos identificados entre os achados das pesquisas.

Nesse sentido, enquanto uma das pesquisas reuniu e analisou informações de um conjunto de escolas, a outra se deteve em conhecer, no cotidiano de uma delas, a tradução teórica e prática das ideias que vêm sendo debatidas no país acerca de uma renovada concepção de educação integral no PPP.

O PPP, no contexto das reflexões aqui tecidas, pode ser concebido como uma carta de intenções de determinada comunidade educativa para a educação de suas crianças, jovens e adultos. Charlot (2004, p. 24) refere-se ao projeto pedagógico não apenas como “[...] um programa de ações de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais [...] a um projeto de homem e de sociedade”.

Perspectivas de Educação Integral vêm sendo colocadas em pauta no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir do movimento desencadeado pelo Ministério da Educação em 2007. Por conta desse movimento, alguns conceitos e uma arquitetura curricular para a operacionalização de propostas que aliem ampliação da jornada escolar a uma concepção de Educação Integral foram sistematizados em documentos e publicações.

O documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009), construído em 2007/2008, a partir de um Grupo de Trabalho Interinstitucional, além de colocar em pauta o tema da educação integral em tempo integral, apresenta o que se vem chamando de um novo paradigma ou de um paradigma renovado de Educação Integral. O texto caracteriza uma concepção de educação e as bases políticas, históricas e pedagógicas que podem orientar as propostas de ampliação da jornada escolar, apregoada desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e presente na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

As perspectivas de Educação Integral [...] reafirmam a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas. Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar. (BRASIL, 2009, p. 49)

Problematiza-se, no presente artigo, a relação entre o projeto político pedagógico, enquanto marca identitária de uma comunidade

educativa, e a proposta de Educação Integral que envolve extensão da jornada escolar e ampliação das oportunidades formativas. As reflexões emergentes das experiências de jornada ampliada, especialmente incrementadas pelo Programa Mais Educação (PME)<sup>3</sup>, induzem, ou fortalecem, uma concepção de Educação Integral junto às escolas de Educação Básica?

## CONTEXTUALIZAÇÃO

É interessante aos propósitos deste texto reconhecer que a defesa de uma Educação Integral no Brasil se faz presente ao longo de sua história educacional, lembrando um tempo – ainda no início do século XX – em que o sistema de educação pública brasileira configurava-se como um sistema duplo de ensino. De um lado a escola que formava as classes favorecidas econômica e socialmente; de outro, uma escola precária, simplificada para aqueles das camadas sociais menos privilegiadas.

A essa perspectiva opunham-se estudiosos como Anísio Teixeira (1871-1991) e Lourenço Filho (1897-1970), os quais defendiam ideias reformistas de um sistema único, de uma escola pública inovadora a qual cumprisse a função de educar a todos com qualidade.

Nesse sentido, pode-se delimitar o Movimento dos Pioneiros pela Educação<sup>4</sup> como um marco da defesa por uma Educação Integral e Anísio Teixeira como seu precursor. Seu projeto materializou-se mais adiante, na década de 1950, por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/Bahia. Os estudos de Educação Integral “[...] são associados, de alguma forma, ao seu nome e, posteriormente ao de Darcy Ribeiro [...] com a implementação da proposta no estado do Rio de Janeiro<sup>5</sup>, em dois tempos, nos anos 80 e 90” (PACHECO, 2014, p. 38).

A reforma educacional preconizada pela Lei 5692/71, fortemente influenciada pelos interesses estadunidenses, em meio ao clima de crescente industrialização do nosso país e da consequente demanda por uma mão de obra expressa, aportou a ideia de uma qualificação para o trabalho como forma de desenvolvimento das “potencialidades do educando” e o “preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Um pouco mais adiante, após os desfavoráveis resultados educacionais provindos dessas diretrizes, a Lei 7044/82 (BRASIL, 1982) altera os dispositivos referentes ao ensino profissionalizante em nível de Ensino Médio. No artigo 4º, parágrafo 1º dessa lei, a preparação para o trabalho é

citada “como elemento de formação integral do aluno” obrigatória e presente nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, denominados à época de 1º e 2º graus. Nesse processo percebe-se a instauração de uma visão mais abrangente de educação para o trabalho, que pode ser compreendida também como elemento de formação integral da pessoa humana.

Nos anos de 1980, as lutas por uma educação pública de qualidade para todos também crescem em meio à efervescência política e social dos tempos de redemocratização do Brasil. A essa altura, ideias semeadas nos movimentos pela Educação Popular dos anos de 1960 e as lutas travadas por educadores que, pós-ditadura, voltavam ao cenário educacional brasileiro, tendo como expoente o filósofo e educador Paulo Freire, produzem novos efeitos.

A dimensão da educação libertadora, defendida por Freire desde a *Pedagogia do Oprimido*<sup>6</sup>, encontra maior ressonância no novo cenário educacional da época. Projetos educacionais surgem voltados aos ideais freireanos por uma educação dialógica que respeitasse o aluno como produtor de cultura, capaz de aprender e produzir saberes.

A construção da Constituição Federal, a nova carta republicana promulgada em 1988, sustentando uma doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente expressa em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.136). Mais de dez anos depois, também assistimos à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incorporando, então, compromissos com a promoção e a garantia de direitos importantes no campo educacional.

No momento em que se quer discutir a Educação Integral, importa destacar quatro aspectos centrais da referida lei: a indicação de um aumento progressivo da jornada escolar na direção do tempo integral, a valorização de experiências extraescolares, a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade e a defesa de uma gestão democrática na escola. Esses princípios vêm orientando e problematizando iniciativas de ampliação da jornada escolar, de propostas de Educação Integral e de construção de Projetos Políticos Pedagógicos.

Com a retomada de pressupostos históricos em um contexto social e político bastante diferente daquele em que viveu Anísio Teixeira (1900-1971), experimenta-se, hoje, uma revitalização dessas ideias e propostas de Educação Integral por diversas partes do Brasil<sup>7</sup>.

Experiências em curso no país encontram ressonância no pensamento e nos feitos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Poder-se-ia dizer que as experiências que intencionam promover a educação integral ao longo da história e mesmo as que estão sendo engendradas hoje deixam transparecer a ideia de formação integral.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p. 16)

Isso implica novas relações entre a escola e as famílias, as comunidades e a sociedade e exige um jeito de fazer escola “[...] que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”. Ou seja, uma escola em que qualquer criança, “[...] popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer.” (FREIRE, 2000, p.42).

No Brasil, na atualidade, a ampliação da jornada escolar representa também a garantia do direito a outros tempos e espaços educativos, considerando a educação como direito e garantia de aprendizagens significativas e formação humana na integralidade dos sujeitos. Nas palavras de Miguel Arroyo (2012, p.33): “O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Ao buscarmos alguns fios da história, sem termos a intenção de fazer uma retrospectiva aprofundada dos caminhos da educação brasileira – tal qual fizeram Cavaliere (2002, 2003) e Coelho (2009), dentre outros –, é possível colocar em contato elementos que vão compondo o cenário em que se estabelece, hoje, a proposta de Educação Integral. Esse exercício pode ajudar a compreender os alicerces que sustentam e possibilitam edificar uma concepção que transcenda movimentos governamentais, que ora avançam e ora retrocedem. Indo mais fundo ao ponto nevrálgico dessa discussão, qual a força dos PPP de nossas escolas para aproveitar as experiências que hoje são engendradas em seu cotidiano? É fato que, por conta das ações do Estado, nos diferentes âmbitos - municipal, estadual e federal - há programas e projetos que incentivam esse direcionamento. O que estão as escolas a fazer com isso?

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

É nas escolas, em distintos contextos sociais e políticos, que projetos ganham corpo e revelam, em alguma medida, a adesão a princípios e pressupostos teórico-metodológicos, já apresentados anteriormente, que podem ser considerados constituintes de um paradigma renovado de Educação Integral, em tempo integral, em permanente debate no Brasil.

Como estratégia indutora de projetos de Educação Integral, o Programa Mais Educação (PME), desencadeado também em 2007, propôs-se a dialogar com experiências já em curso e a subsidiar novas iniciativas, oportunizando articulação entre seus pressupostos e entre os princípios de projetos já existentes ou em construção, no seio das comunidades e das redes escolares.

Dessa forma, a implementação do PME e a decorrência de experiências de ampliação da jornada escolar, incrementada por uma diversidade de oportunidades educativas, mediante múltiplas linguagens e vivências artísticas e culturais, movimentaram os currículos e, talvez, em alguma medida, os Projetos Político Pedagógicos das escolas. É possível pensar que, independentemente do nível de autonomia e da trajetória pedagógica das instituições, impactos significativos vêm ocorrendo, desde então, no cotidiano das escolas.

Nessa direção, é interessante refletir com Ilma Passos Veiga (2003) acerca do sentido inovador do PPP quanto a suas dimensões de ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante. No primeiro caso, a inovação “[...] não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado.” É a inovação instituída de fora para dentro, sem o protagonismo dos sujeitos da escola. É como as reformas já propostas ao longo da nossa história educacional que pouco contribuíram para, de fato, transformar a cultura e a tradição escolares. Nesse caso, a “[...] inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho [...] uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (VEIGA, 2003, p.270).

Para melhor compreender os reflexos desse conjunto de referências e pressupostos que vêm caracterizando o debate nacional acerca da temática da Educação Integral no cotidiano das escolas e na configuração de seus PPPs, duas propostas de investigação, ao mesmo tempo distintas e complementares, foram desenvolvidas em conjunto com instituições escolares de Porto Alegre/RS. Tais pesquisas oferecem elementos para novas reflexões que, longe

de serem conclusivas, apontam para semelhanças e diferenças nos processos das escolas e a sua relação com o PPP como instrumento de formalização de propósitos e garantia de ações coletivas.

A primeira proposta contemplou realidades distintas, na aproximação com escolas públicas e privadas, a partir de um estudo de caso comparativo. A segunda estudou o caso de uma determinada escola pública, buscando identificar em seu Projeto Político Pedagógico a presença de referenciais que vêm caracterizando o debate da Educação Integral na perspectiva da formação integral, não só traduzidos no documento oficial, mas principalmente nas suas práticas pedagógicas.

O diálogo entre as duas pesquisas levou em conta a importância de estudos que envolvam realidades distintas, que oportunizem identificar elementos passíveis de aprofundamento e de complementaridade e maior abertura das lentes de análise.

O estudo que envolveu um conjunto de quinze escolas públicas, estaduais e municipais, e quinze escolas privadas de Porto Alegre/RS foi proposto a partir de um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES, que revelou a existência de trabalhos acerca da temática da Educação Integral voltados apenas para políticas e experiências de escolas e redes de ensino públicas. Da mesma forma, foi possível observar que mapeamentos e relatórios de experiências de jornada escolar ampliada no Brasil<sup>8</sup>, bem como ações e eventos de formação continuada de gestores e educadores, promovidos pelas secretarias de educação municipais e estaduais e pelo MEC<sup>9</sup>, especialmente a partir da implantação do Programa Mais Educação, davam visibilidade somente à realidade de instituições e sistemas públicos.

Esse quadro sugeria que a problematização acerca de um novo paradigma de educação integral no cenário global da educação brasileira deixava de fora a realidade das escolas e redes privadas, o que instigou a realização de um estudo de caso comparativo, tendo como ponto de partida o que já havia de produção e referências na esfera pública. O estudo buscou, portanto, identificar pressupostos teórico-metodológicos que configuram os projetos de Educação Integral de escolas públicas e privadas, em termos de concepções, objetivos, formas de organização, condições e contextos e seus impactos nos processos educativos, especialmente na permanência e nas aprendizagens dos alunos.

Entrevistas semiestruturadas, por meio de tópicos-guia<sup>10</sup>, aliadas à observação participante e à análise documental<sup>11</sup>, foram realizadas com gestores, coordenadores pedagógicos, coordenadores do projeto específico de Educação Integral, quando assim determinado, professores do turno regular e educadores do contraturno<sup>12</sup> (professores, monitores, estagiários e/ou oficinairos), alunos e pais. As

questões abordaram temas como a origem da decisão pela oferta de atividades ou implantação de projeto de Educação Integral, as formas de operacionalização, a participação dos diferentes segmentos da escola e da comunidade, a inserção no PPP, a articulação entre os turnos e os professores/educadores, entre outros. Nas escolas públicas, as equipes gestoras articularam o encontro com diferentes sujeitos para a realização da pesquisa, enquanto nas escolas privadas uma maior parte das informações foi disponibilizada pela próprias equipes gestoras. Esse fato fez com que o número de entrevistados na rede privada correspondesse a um terço dos que foram ouvidos nas escolas públicas.

A segunda proposta teve como objetivo investigar o PPP de uma escola de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre, procurando compreender e explicitar a articulação entre suas dimensões de educação pública e educação popular na perspectiva da Educação Integral. Por tratar-se de uma escola fortemente caracterizada pela participação ativa das famílias na construção inicial de seu projeto, a pesquisa procurou analisar, em um de seus eixos, de que forma esse processo influenciou a perspectiva de Educação Integral que hoje se faz presente no PPP e no cotidiano da instituição.

Ainda é importante apontar que a escola em questão vem sendo referência tanto em seu município como em outros lugares do país, especialmente por organizar arranjos e práticas inovadoras que envolvem todos os seus alunos, incluindo um número significativo de alunos com algum tipo de deficiência. Por conta desse trabalho, a escola costuma sediar pesquisas de diferentes níveis acadêmicos, mantendo relação de parceria com universidades. O interesse crescente dessas investigações tem como foco o PPP da escola que constitui marca identitária de uma comunidade educativa.

Uma das estratégias metodológicas organizadas para a produção de dados nesta investigação foi a composição de um grupo focal com mães e avós de alunos da escola. Esse grupo teve o intuito de colocar em discussão as impressões sobre os elementos que circundaram a questão proposta pela pesquisa. O grupo, constituído de nove mulheres, realizou quatro encontros, discutindo temas a partir de tópicos-guia, sendo que, em um dos encontros, foi abordada a Educação Integral e o Programa Mais Educação na escola. Outros tópicos também pautaram o debate, como o projeto da escola, sua história e suas memórias e a percepção sobre escola pública, escola popular e Educação Integral. Além do grupo focal foram realizadas entrevistas individuais com algumas das mães do grupo e observação participante dos três conselhos de classe de uma das turmas do nono ano do Ensino Fundamental.

## AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS ESCOLARES

O estudo comparativo<sup>13</sup> entre escolas públicas e privadas (TITTON e BRUSCATO, 2012, 2013) revelou que o PPP da maioria das escolas ainda não faz menção à Educação Integral como uma concepção de educação a orientar seu projeto educativo, nem a vincula às atividades oferecidas no contraturno, as quais são identificadas como atividades extracurriculares. Assumir tal concepção implicaria, como afirma a coordenadora do projeto de Educação Integral numa escola pública municipal, o seguinte: “Teria que mudar todo o PPP, pois as atividades teriam que ser misturadas, sem essa de turno regular e de outro turno, pois na verdade tudo é regular, é uma só escola para os mesmos alunos”.

As expressões turno integral ou educação integral são utilizadas de forma indiscriminada pelas escolas, tanto públicas como privadas, referindo-se ao turno que não é o regular. Nas escolas públicas, foi possível observar que está um pouco mais adiantada a discussão acerca de uma concepção de educação na perspectiva da formação integral em tempo integral. Essa situação pode ser associada ao fato de que as escolas públicas vêm participando, em alguma medida, de discussões acerca das políticas que envolvem a ampliação da jornada escolar.

Nesse estudo observa-se que, tanto nas escolas públicas como nas privadas, há falta de articulação entre o turno regular e o contraturno, inexistência de mecanismos de monitoramento e acompanhamento de efeitos ou impactos das experiências do contraturno nas aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, ausência de registros que permitam uma análise nessa perspectiva. O controle de frequência é realizado tanto nas escolas privadas como públicas. Entretanto, nas públicas esse controle é obrigatório, uma vez que implica o direcionamento de recursos financeiros e pedagógicos para a oferta de atividades.

Os depoimentos dos professores do turno regular indicam que eles têm conhecimento das atividades do contraturno, mas não realizam encontros com os educadores para planejamento e avaliação do trabalho pedagógico. Entre as escolas privadas, apenas em uma delas os educadores do contraturno participam das reuniões junto com os professores. Nas demais instituições, os projetos do contraturno são específicos, ficando apenas as atividades de reforço e de auxílio ao tema como possibilidade de diálogo entre os professores do turno regular e os educadores do contraturno. Nas escolas públicas, especialmente as que têm o Programa Mais Educação, os professores do turno regular, por conta das condições de trabalho – infraestrutura, formação docente,

regime de trabalho (às vezes de tempo integral) -, participam mais das atividades desenvolvidas no contraturno, sem necessariamente articular seu próprio trabalho com essas atividades. Apesar disso, os professores em seus depoimentos dizem reconhecer a importância dessas atividades para a formação e o desenvolvimento dos alunos e expressam a sua contribuição na vinculação com as aprendizagens formais, seja pela natureza de reforço escolar de algumas delas, seja pela dimensão de complementaridade ao que é desenvolvido no turno regular.

Todas as aulas extras oferecidas aos alunos são extremamente importantes, ajudam os alunos que apresentam dificuldades a entender e aprender os conteúdos básicos. A construção da cidadania também é vinculada na aprendizagem e pode despertar os alunos a quererem aprender cada vez mais. (Professora do turno regular de umas das escolas públicas.)

Também as mães entrevistadas – na resposta ao convite para a participação da família na pesquisa, somente mães se disponibilizaram – associam a ampliação da jornada à necessidade de cuidado e proteção, mas, além disso, a veem como oportunidade para outras aprendizagens e experiências: “aprendem atividades que se ficassem em casa não teriam a oportunidade”, “aprendem a conviver dentro da nossa sociedade e como lidar com as diferenças”, “tornando o aluno mais responsável e independente”, “ficam mais participativos, ativos e dispostos”.

Dessa forma a ideia de Freire (2000, p.54) “A designação *tempo integral* em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo...” faz sentido. Uma escola efetivamente comprometida com a formação integral de seus sujeitos não pode “desperdiçar o tempo” de crianças e jovens de se desenvolver plenamente. Mais tempo na escola e mais experiências, dentro e fora dela, podem representar novas e reais oportunidades educativas, e não mais da mesma coisa. Tal preocupação também se verifica na fala de uma das mães do grupo focal: “Ele [o filho] tá no Mais Educação. Aproveita o tempo, em vez de ficar em casa só olhando TV, aproveita o tempo dele. A mente dele também desenvolve mais. É bom, é positivo, e eles gostam também” (Aline – mãe de aluno).

A coexistência de duas escolas numa só escola pode ser representada, em alguns casos de instituições privadas, na estrutura física de suas instalações, quando a disposição dos espaços destinados ao turno e ao contraturno impõe limites e fronteiras também simbólicos. Das quinze escolas privadas investigadas, dez possuem, para o turno integral, áreas ou prédios anexados aos já existentes. Nas escolas públicas, ao contrário, é possível observar tensão no compartilhamento dos recursos e espaços físicos, antes destinados somente ao turno regular. Os conflitos aí presentes, quando bem

aproveitados por gestores, produzem reflexões teórico-metodológicas que, para além de encaminhamentos coletivos, podem contribuir na construção de um projeto coletivo.

Tive que parar tudo e botar o povo a conversar. De quem são os alunos? Os alunos são nossos, não importa em que turno eles estão. Importa, sim, que queremos o melhor para eles, sempre. Por que estão nessas atividades, para que elas servem? Proponho que a gente estude para mudar essa ideia de que um turno é mais importante do que o outro. Tudo é educação. (Diretora de escola pública).

Reflexões como a exemplificada pela ação da diretora podem contribuir, ao menos, para colocar em evidência algumas das contradições que estão presentes nos projetos de ampliação da jornada escolar e os PPP das escolas. A partir daí, talvez seja possível avançar na direção de um currículo que integre os objetivos e as práticas do turno e do contraturno na perspectiva de um projeto coletivo de educação.

As dicotomias que produzem a fragmentação do currículo (ou são produzidas por ele?) estendem-se aos espaços, tempos e agentes, que, na perspectiva contemporânea de Educação Integral no Brasil, ocupam um lugar de destaque ao lado de outros saberes, distintos dos clássicos da escola. Como propor um novo currículo articulando a tradição e a inovação, as questões contemporâneas que recolocam as identidades, os papéis, os lugares de ensinar e de aprender? Sendo um território de disputa, como afirma Arroyo (2011, p. 13), o currículo constitui o “[...] núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola [...] o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Nessa perspectiva da ressignificação ou mesmo da potencialização do currículo, diante das novas oportunidades que ora se apresentam por meio das experiências de ampliação da jornada escolar, associadas à concepção de Educação Integral, a pesquisa sobre o PPP da escola municipal revelou, entre os achados do grupo focal e dos Conselhos de Classe, elementos que sugerem avanços.

O PME acrescentou conteúdos curriculares relevantes, abrangendo um espectro amplo de linguagens com as quais os alunos podem interagir que, segundo seus professores e suas mães, tem sido experiências de superação, de valorização da autoestima, de criatividade, de compromisso com o grupo; de cidadania. Cabe destacar ainda a preocupação em articular as atividades do *Mais Educação* a outros eventos da cidade.[...] Portanto, a presença do *Mais Educação* vem funcionando como ponto de ligação entre a comunidade e a cidade, oportunizando dessa forma ampliar a possibilidade de participação e de inclusão sociocultural. (PACHECO, 2014, p. 174)

Relações entre as vivências dos alunos nas atividades e oficinas do PME e uma melhor condição de aprendizagem na escola foram

referidas, várias vezes, pelas mães do grupo focal. O excerto a seguir exemplifica essa percepção.

*Quando ele [o filho] entrou no Circo, foi quando ele pode ver que ele é capaz de muito mais, né?! Ali foi resgatada a autoestima dele, hoje ele é outra pessoa [...]. Ele anda de nariz bem empinado, ele não se esconde mais atrás de um boné [...] Isso foi muito marcante na vida dele, ele não conseguia ler, né?! E o circo mostrou que ele era capaz de muito mais. (Ana Vitória – mãe de aluno, grifos nossos)*

A alegria, tão presente nas atividades e nas interações relacionadas à Educação Integral, é um direito que, atendido, acaba por emancipar principalmente aqueles sujeitos destinados ao fracasso na escola. Para Snyders (1996, p.12), é preciso combater o “discurso antiescolar”, que insiste em repetir que a escola é um lugar de tristeza, gerando um ambiente que não convida ao risco, ao inusitado, ao festivo. Sem desconsiderar o já tão falado distanciamento da escola da vida, e, portanto, da alegria e da curiosidade, talvez seja possível pensar na potencialidade dos projetos de educação integral instaurando essas dimensões.

Uma das evidências de sustentação do PPP da escola municipal investigada, na perspectiva de Educação Integral, remete à valorização da alegria, dentre outros valores, que apontam uma atmosfera facilitadora de convivência e de aprendizagem.

Atributos tais como: escola segura, lugar de alegria, de diversão, de experiências culturais e artísticas e local de amizade concorreram com o ensinar e o aprender bem a leitura e matemática e com as vivências prazerosas em torno da informática. Tais atributos apareceram em suas falas como argumentos que podem justificar a competência da escola, que, segundo as mesmas, ensina e propõe vivências de aprendizagem *para a vida toda*. (PACHECO, 2014, p.102).

A escola não precisa ser “pesada”, diz Freire (2000, p. 35), mas uma escola geradora de alegria, porquanto dedicada ao ensino. “Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente ela é.”

O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. (FREIRE, 2000, p.35).

Tudo isso aponta para a exigência de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças e jovens. Como diz Freire (2000, p. 25), “[...] não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre”. Essa mudança exige luta, esforço, competência e “uma impaciente paciência”.

O pensamento de Freire também encontra ressonância nos achados da pesquisa desenvolvida na escola pública municipal de Porto Alegre, na qual foi possível perceber o quanto a proposta de ampliação da jornada, implementada através do PME, serviu para revigorar a participação da comunidade na escola. Os princípios filosóficos, traduzidos em ações político-pedagógicas, denotam uma concepção de Educação Integral que transcende a ampliação do tempo escolar. Como afirma uma das mães do grupo focal:

E eles [alunos] crescem e aprendem que aquilo ali [atividades do PME] é bom pra eles, e quando tiverem que fazer outras coisas, vão ir com mais garra, porque já sabem o que são regras, pode ser uma experiência boa pra outras coisas, pro futuro. E quando querem uma coisa eles vão e buscam porque sabem que aquilo eles conseguem. (Adelina – mãe de aluno).

A escola investigada já desenvolvia projetos que possibilitavam permanecer por mais tempo na escola, colocando os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem, através de vivências de participação. Essas eram práticas instituídas no currículo escolar. Porém, a implementação do PME trouxe acréscimos, ganhos significativos, contribuindo para o sentido inovador de seu PPP, também na manutenção e no fortalecimento das relações escola-comunidade.

Os diálogos travados no grupo focal sobre a presença das mães na escola “[...] deixaram antever que as famílias hoje vêm prestigiar as diversas apresentações dos filhos e, ao mesmo tempo, usufruir do momento de lazer e cultura promovidos por eles.” (PACHECO, 2014, p. 172). As mães faziam assim uma referência às práticas circenses oportunizadas por uma das oficinas do PME. A experiência vivida no campo empírico da referida pesquisa evidenciou a satisfação com que as mulheres relatavam e discutiam sobre a participação dos filhos nas atividades e nos eventos, nas “apresentações” promovidas agora pelo PME na escola. Tais impressões possibilitam refletir sobre o que mobiliza hoje a comunidade à participação na escola.

[...] vivemos um tempo em que os motivos para estar na escola, a presença de sua comunidade precisa ser pensada para além das obrigações do acompanhamento escolar dos filhos. A comunidade parece querer estar junto; se antes eram os Galetos [eventos tradicionalmente organizados pela escola nos tempos de sua fundação], hoje é o circo, mas fica claro que a relação *escola-comunidade* se reitera, tanto pelas lutas, quanto também pela celebração do que lá acontece. Assim, a relação *escola-comunidade* sustenta, articula e faz funcionar também seu projeto de Educação Integral. (PACHECO, 2014, p.172).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta nesse texto faz referência a uma história ainda recente no cenário educacional brasileiro. Embora a proposição de projetos de Educação Integral tenha sido proposta em tempos anteriores, sua continuidade não se fez presente de forma substancial em nosso país. Portanto, a renovação hoje desse debate, fazendo-se presente em grande parte das escolas públicas brasileiras e ganhando expressão no cenário das escolas privadas, ainda não completou uma década.

Ainda que jovem, porém, essas discussões já vêm produzindo movimentos de ampliação da jornada escolar, tanto pelas ações governamentais, quanto pelas iniciativas de redes de ensino públicas e privadas. O Programa Mais Educação, considerado uma ação indutora do Estado para a ampliação da jornada escolar nas redes públicas, vem influenciando concepções teórico-metodológicas que orientam processos de implantação de projetos educativos voltados à formação integral do aluno não só no contexto das escolas públicas.

Os documentos decorrentes do PME têm sido utilizados pelas escolas privadas, como apontou o estudo comparativo, oferecendo, prioritariamente, subsídios para a fundamentação teórica acerca da temática nos seus PPP. Entretanto, os projetos educativos das escolas privadas não parecem acolher, na sua operacionalização, os princípios que dizem respeito à ideia de centralidade, e não centralização da escola. Sobre esse aspecto vale considerar que:

[...] a centralidade da escola refere-se ao seu protagonismo social e político, que deve favorecer o encontro entre todos os agentes sociais que intervêm na educação de crianças, adolescentes e jovens, rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para o diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral/ integrada. Essa perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática. (PACHECO; TITTON, 2012, p.151).

A questão da centralidade/centralização da escola, embora mereça ser problematizada, em face de elementos históricos, políticos e culturais da escola moderna, deixa antever os desafios inerentes à implementação de propostas de Educação integral que não se limitem apenas à ampliação da jornada escolar, mas que reconfigurem o currículo e o cotidiano das escolas.

As pesquisas aqui analisadas apontam a necessidade de discutir a natureza epistemológica dos conflitos que emergem quando da implementação de projetos de Educação Integral, tendo em vista o

desafio de compartilhar saberes e espaços, superando dicotomias e hierarquias. Os impactos desses conflitos no PPP das escolas podem se traduzir em processos inovadores, uma vez que potencializam novos arranjos pedagógicos.

De acordo com Veiga:

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto. (VEIGA, 2003, p.273).

Para finalizar a reflexão proposta neste texto, enfatiza-se a ideia de que o PPP, se de fato concebido coletivamente e for, ao mesmo tempo, constituinte de uma comunidade educativa, pode ser capaz de acolher novas orientações curriculares sem perder sua identidade, uma vez que tenha como característica a ousadia de experimentar e inovar. Nesse sentido, é possível inferir que quanto mais o PPP representar e expressar a identidade pedagógica do coletivo que o desenvolve, mais suporte poderá oferecer à sua comunidade educativa para enfrentar, também, descontinuidades políticas e administrativas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Legislação, Brasília, Casa Civil, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, CNE, 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, Senado Federal, 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 21 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Legislação informatizada, Brasília, Câmara dos Deputados, 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada*. Brasília: MEC, 2013. CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Entre o pioneirismo e o impasse: A reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, p. 27- 44, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8\\_1\\_mais\\_educacao\\_relatorio\\_final\\_maio\\_2011\\_pesq\\_quanti\\_seb.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_1_mais_educacao_relatorio_final_maio_2011_pesq_quanti_seb.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 09 jun. 2015.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Entre o pioneirismo e o impasse: A reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, p. 27- 44, jan./jun. 2003.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-26.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Suzana Moreira. *A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

PACHECO, S.; TITTON, M. B. P. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TTTTON, M. B. P.; BRUSCATO, A. C. M. Educação integral: semelhanças e diferenças entre projetos de escolas públicas e privadas. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 9. *Anais...* Porto Alegre: UniRitter, 2012. 10 f. Disponível em: <<http://biblioteca.uniritter.edu.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em 12 jun. 2015.

TTTTON, M. B. P.; BRUSCATO, A. C. M. Educação Integral e sucesso na/da escola: estudo comparativo em escolas públicas e privadas. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 10. *Anais...* Porto Alegre: UniRitter, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.uniritter.edu.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em 12 jun. 2015.

TTTTON, M. B. P.; BRUSCATO, A. C. M. Educação integral: ampliação da jornada escolar como inovação curricular. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 11. *Anais...* Porto Alegre: UniRitter, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.uniritter.edu.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em 12 jun. 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 jun. 2015.

## NOTAS

<sup>1</sup>Tendo as pesquisas que deram origem ao artigo envolvido seres humanos, as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

<sup>2</sup>A sigla PPP será utilizada para designar o Projeto Político Pedagógico.

<sup>3</sup>A sigla PME será utilizada para designar o Programa Mais Educação.

<sup>4</sup>Em 1932, vinte e seis desses intelectuais, dentre eles Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, e Lourenço Filho, publicaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tendo Fernando de Azevedo como redator.

<sup>5</sup>Nos anos 80 e 90 durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola (83/86 e 91/94), no Estado do Rio de Janeiro, juntamente com Darcy Ribeiro, foi criado um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).

<sup>6</sup>Esta obra foi escrita por Paulo Freire em 1968, durante o período de exílio no Chile. Posteriormente foi publicado pela Editora Paz e Terra, no Brasil em 1974.

<sup>7</sup>Desde 2007, já por conta da implementação do *Programa Mais Educação*, houve uma considerável ampliação das experiências de Educação Integral, em vários municípios e Estados brasileiros. Os exemplos pioneiros, que já vinham acontecendo e que são referências dessa proposta exemplo, são os projetos desenvolvidos pelas redes de ensino das cidades de Apucarana/ PR, Belo Horizonte/MG, Nova Iguaçu/RJ, dentre outras. Nesse sentido, vale conferir a parte III: “Vivências e itinerários em políticas”, da obra organizada por Jaqueline Moll (2008), intitulada: *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*.

<sup>8</sup>Cf. BRASIL, 2010, 2011.

<sup>9</sup>Seminários nacionais e internacionais promovidos pelo MEC; cursos de extensão e especialização desenvolvidos por Universidades públicas; manuais e subsídios orientadores do Programa Mais Educação.

<sup>10</sup> Gaskell (2007, p. 66-67) caracteriza o *tópico-guia* como uma espécie de roteiro para o desenvolvimento dos temas a serem debatidos, sendo relevante no planejamento de processos metodológicos com entrevistas grupais e individuais.

<sup>11</sup> A pesquisa envolve dois professores pesquisadores, três bolsistas de Iniciação Científica e dois estudantes voluntários. Cf. TITTON e BRUSCATO, 2012, 2013, 2014.

<sup>12</sup> A expressão “turno regular” será utilizada para designar o turno destinado às atividades curriculares tradicionais e a expressão “contraturno” para designar o turno de desenvolvimento de atividades voltadas às outras atividades.

<sup>13</sup> O estudo teve início em 2012, com apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PROBIC/UNIRITTER, buscando identificar semelhanças e diferenças em propostas de educação integral em escolas públicas e privadas de Porto Alegre, em termos de concepções e práticas, tendo continuidade em 2013 quando a investigação voltou-se ao impacto dessas propostas nas aprendizagens e sucesso escolar dos alunos. Desde 2014, a ampliação da jornada escolar enquanto inovação curricular vem sendo objeto de estudo, abrangendo também experiências de países da América Latina. A partir de 2015 a pesquisa vem recebendo apoio dos Programas de Bolsas de Iniciação Científica da FAPERGS e CNPq.

**Recebido:** 29/06/2014

**Aprovado:** 28/09/2015

**Contato:**

Maria Beatriz Pauperio Títton  
Rua Dr. Barcelos, 615, apto 601, Bairro Tristeza  
Porto Alegre | RS | Brasil  
CEP 91.910-250

Suzana Moreira Pacheco  
R. Chavantes, 487, casa 5, Bairro Vila Assunção  
Porto Alegre | RS | Brasil  
CEP 91.900-030