

Coimbra da Costa Coelho, Lúgia Martha; Pacheco Marques, Luciana; Branco, Verônica
Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 22, núm. 83, abril-junio, 2014, pp. 355-377
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534054005>



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
ISSN (Versão impressa): 0104-4036
ensaio@cesgranrio.org.br
Fundação Cesgranrio
Brasil

Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença¹

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho*

Luciana Pacheco Marques**

Verônica Branco***

Resumo

Este artigo compreende estudos desenvolvidos em pesquisa financiada pelo Observatório da Educação (convênio CAPES/INEP), que aprofundou as temáticas da educação integral e da jornada escolar ampliada no Ensino Fundamental. Levando em consideração os desenhos que vêm incorporando essas temáticas na educação brasileira contemporânea, o texto relata duas experiências ocorridas, respectivamente, nas regiões sudeste e sul do país, que apresentam um desses desenhos – aquele que identifica a formação completa do ser humano como parte integrante das funções da escola, ratificando sua centralidade nesse processo. A última seção do artigo constitui-se em um ensaio que discute semelhanças e diferenças existentes entre as duas propostas de ampliação da jornada escolar apresentadas, propondo reflexões acerca de pontos polêmicos que cercam essa ampliação de jornada com educação integral, como os relativos aos espaços, à organização do tempo e aos sujeitos que nela atuam.

Palavras-chave: Políticas públicas municipais. Educação integral. Tempo ampliado.

1 Introdução

Uma pesquisa sobre as políticas públicas que norteiam a educação brasileira, hoje, certamente evidenciará a série de propostas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgadas em abril de 2007. Entre as mais de 40 ações

1 Este estudo foi elaborado no âmbito do Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral/CNPq, a partir da pesquisa denominada Tempo integral e educação integral no ensino fundamental, financiada pelo Observatório da Educação (convênio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). Revisto e ampliado, foi apresentado como painel, durante o XV ENDIPE, realizado em Belo Horizonte, no ano de 2010.

* Doutora em Educação, UFRJ; Professora associada, UNIRIO; ligiamartha@alternex.com.br;

** Doutora em Educação, Unicamp; Professora, UFJF; luciana.marques@ufff.edu.br;

*** Doutora em Educação, UFPR; Professora Associada, UFPR; veronica_branco@hotmail.com;

contidas nesse Plano, encontramos o Programa Mais Educação (PME), cuja preocupação recai no fomento à “educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p.1). Embora essa não seja a única preocupação que envolve o referido Programa, podemos dizer que ela traz, em seu bojo, duas questões que, sócio-historicamente, vinham sendo relegadas a segundo plano na educação brasileira – a *ampliação da jornada escolar* e uma formação mais completa – esta última, que denominamos educação integral.

Nossa meta, neste artigo, não é analisar o PME, mas propostas de políticas públicas municipais que, nos últimos anos, também vêm perseguindo as mesmas questões a que nos referimos no parágrafo anterior. Procuramos, assim, refletir sobre duas propostas de ampliação de jornada escolar, com educação integral, implantadas entre os anos de 2005-2008, portanto anteriores ao Programa Mais Educação, pelos municípios de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais (MG), e de Porecatu, no Estado do Paraná (PR).

Os motivos pelos quais evidenciamos estas duas experiências, e não outras, encontram seu fundamento no fato de que: i) as pesquisadoras colaboraram, por motivos diferenciados, na implementação dessas duas propostas, e empreenderam estudos conjuntos, enfatizando a temática da ampliação da jornada escolar com educação integral, bem como ii) as pesquisas realizadas por esse trio de docentes, estabelecendo vínculos significativos entre essa temática e a centralidade da escola, nesse processo.

Visando a esse foco, em um primeiro momento, retomamos o debate sobre concepções de educação integral, no que ele envolve a formação integral em jornada ampliada e a autonomia das escolas. Em um segundo momento, apresentamos as duas propostas municipais, refletindo sobre as semelhanças existentes entre ambas. Os dados que compõem o escopo das duas experiências apresentadas passaram por procedimentos metodológicos diferenciados que serão expostos ao longo desta segunda seção. Fechando o estudo, discutimos essas semelhanças, enfatizando o papel da escola como lócus privilegiado dessa formação.

Assim, encaminhando o texto no sentido de melhor compreender nossa principal categoria de análise, perguntamos: O que é educação integral? Qual a sua natureza? Existe um espaço privilegiado para a sua construção?

2 Concepções de educação integral e contemporaneidade: o caso brasileiro

Quando falamos em educação integral, podemos estar nos referindo a concepções e práticas complementares, ou, ainda, bastante diferentes – o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é utilizado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam.

Tomando por base uma reflexão que evidencia os aspectos político-filosóficos da questão, em diferentes estudos temos reforçado o fato de que, no Brasil, ao longo dos anos, tanto o pensamento conservador quanto o liberal e o socialista utilizaram o termo educação integral sem, por isso, defender as mesmas ideias e práticas, o que, de certa forma, referenda o argumento apresentado no parágrafo anterior (COELHO; PORTILHO; 2009; COELHO 2009).

Liberais como Anísio Teixeira, por exemplo, defendiam uma educação o mais completa possível, consubstanciada no contraturno escolar – foi assim no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que idealizou e implementou, no estado da Bahia – na década de 1950. Já os socialistas, ao propor a educação integral, faziam-na pensando em várias atividades esportivas, artísticas e cognitivas acontecendo mescladas, ao longo do dia. Era assim no Orfanato Cempuis, implantado por Paul Robin, na França do século XIX. E o que dizer do pensar-agir de conservadores, como os integralistas, que advogavam uma educação integral para o homem integral, ou ainda, como os católicos, que fundaram instituições escolares em cujos espaços essas atividades também aconteciam, por vezes, ao longo do dia? Esses são apenas alguns exemplos de como a abordagem político-filosófica entende educação integral (COELHO; PORTILHO, 2009).

Se as reflexões se centrarem nos espaços em que a educação integral foi construída e/ou vem acontecendo, verificamos que, nesse sentido, também há abordagens que a identificam com as instituições formais de ensino, bem como as que, contemporaneamente, discutem a necessidade de a educação integral acontecer para além da escola. Como afirma Guará (2009, p. 76), uma das pesquisadoras que defende esta segunda possibilidade, “não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula”. Essa perspectiva institui, então, para a educação integral, novos olhares e papéis, por vezes integrando-a ao conceito de proteção social (CARVALHO, 2006).

Contudo, quaisquer que sejam esses olhares e papéis, é preciso que não nos esqueçamos de que toda incursão no campo educacional é interessada, e carrega em si as ideologias e representações do(s) grupo(s) que a constitui(em). Em outras palavras, a contemporaneidade – assim como outros tempos históricos – vem sendo atravessada por disputas e conflitos ideológicos que, de certa forma, empurram nossa temática para caminhos outros.

Dentro dessa perspectiva, e pensando em termos de implementação de políticas públicas que tenham, na educação integral, o seu objetivo, algumas questões se evidenciam: quando pensamos em educação integral, é possível realizá-la com uma jornada regular, ou essa jornada precisa ser ampliada? Se concluirmos que é desejável ampliá-la, como trabalhar esse tempo a mais, de forma a tornar a educação integral? Quais atividades poderão/deverão ser adicionadas às que, comumente, já fazem parte do estatuto formal de ensino? Com quais propósitos essas atividades poderão/deverão ser incluídas? Em quais espaços as atividades acontecerão, e por quê? Que sujeitos estarão aptos a trabalhá-las?

Como podemos perceber, as perguntas são muitas, e as respostas nem tanto. Nesse contexto, acreditamos que é necessário partir de experiências concretas, tentando a elas responder, mesmo que provisoriamente. É o que faremos na seção a seguir.

3 Apresentando as experiências de educação integral em jornada ampliada nos municípios de Juiz de Fora/MG e Porecatu/PR

A rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG, formada por 103 escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, iniciou, em 2006, o Programa de Escola em Tempo Integral (PETI), constituído numa parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (SME/JF) e cinco escolas desta mesma localidade. Pudemos, assim, construir coletivamente as bases legais do PETI de Juiz de Fora/MG, ao mesmo tempo em que foi possibilitada a singularidade de apropriação dessa proposta de educação pelas instituições escolares inseridas no Programa, tendo em vista a heterogeneidade de seus espaços-tempos.

A parceria contou, de 2006 a 2010, com um grupo coordenador, que se reunia semanalmente, envolvendo técnicos da SME/JF, uma equipe da UFJF, composta pela professora coordenadora do Projeto, mestrandas, doutoranda do Programa

de Pós-Graduação em Educação e bolsistas de Iniciação Científica, extensão e treinamento profissional do Curso de Pedagogia; além de professoras, coordenadoras e diretoras das escolas de educação em tempo integral do município. Concomitantemente ao grupo coordenador, estabeleceram-se grupos em cada uma das cinco instituições que implantavam a educação em tempo integral, sendo suas discussões compartilhadas com membros do grupo coordenador. Estes grupos reuniram-se nos espaços-tempos escolares.

Em 2007, realizamos o I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios, com os seguintes objetivos: i) divulgar as proposições da pesquisa; ii) investigar as concepções de todos os profissionais envolvidos no processo educativo nas escolas municipais de educação em tempo integral de Juiz de Fora, e iii) promover a interação e troca de experiências entre os profissionais das mesmas escolas.

As concepções dos membros do programa foram incorporadas à Lei Municipal nº 11.669 (JUIZ DE FORA, 2008b), que dispõe sobre a criação do PETI, sancionada em 22 de setembro de 2008. Em 2008, iniciamos as reuniões, reescrevendo todos os pontos propostos no I Encontro, que culminaram na redação final das Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2008c).

Dando continuidade às atividades do projeto proposto, realizamos em 6 de novembro de 2008, o II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: saberes e fazeres, tendo como objetivo oportunizar aos membros das escolas, Secretaria de Educação e Universidade, momentos de partilha dos saberes e fazeres que orientavam a organização e o funcionamento administrativo-pedagógico das escolas de educação em tempo integral do município. Ainda em 2008, no dia 30 de dezembro, foi aprovado o Decreto do Executivo nº 09738 (JUIZ DE FORA, 2008a), regulamentando a execução da Lei Municipal nº 11.669 de 22 de setembro de 2008, que criou o PETI (JUIZ DE FORA, 2008b).

Tais bases legais, construídas coletivamente, permitiram às escolas municipais de educação em tempo integral, que tivessem princípios gerais de orientação que incluíam, dentre outros, a autonomia das escolas na constituição de seus próprios projetos pedagógicos, traduzidos nas suas diferentes estratégias de vivenciar seus *espaços-tempos*.

Mergulhando no cotidiano de cada escola inserida no processo, pudemos conhecer estratégias diferenciadas para lidar com a ampliação do tempo escolar. De acordo com Certeau (2002), a estratégia se manifesta fisicamente por seus sítios de operação (escolas), e também nos seus produtos (leis, linguagem, rituais, literatura, arte, invenções, discursos).

Na Escola Municipal Bom Pastor, que envolve da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, a educação integral foi vivenciada na perspectiva do tempo integral. Percebeu-se a necessidade de um espaço-tempo coletivo, a fim de que houvesse um redimensionamento da proposta pedagógica, a qual levaria a uma revisão das práticas escolares desenvolvidas, contemplando uma formação integral e a articulação entre saberes.

Já na Escola Municipal Maria José Villela, de Educação Infantil, ampliou o espaço físico para além dos muros da escola, por meio de parcerias com entidades localizadas em seu entorno, articulando as aprendizagens a partir de projetos temáticos. A prática de reuniões coletivas para formação já era uma realidade na escola, antes mesmo da ampliação do tempo, o que facilitou o repensar de seu projeto pedagógico.

Pressupondo como princípio a educação integral como formação integral, foi inaugurada a Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe, também de Educação Infantil. Seu espaço físico limitado exigiu muita criatividade de todos na escola. Foram desenvolvidos projetos escolares para trabalhar a educação em tempo integral a partir da criança vista como um ser social, enfatizando seus *espaços-tempos* para o brincar.

Situada na zona rural de Juiz de Fora, a Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna, que atende da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, ganhou um prédio novo quando da ampliação do tempo escolar, necessitando, assim, redimensionar suas ações. Considerando necessário para o desenvolvimento de uma educação integral articular conhecimentos e disciplinas, criou-se um espaço-tempo de formação continuada semanalmente, com a participação de todos os professores.

Em setembro de 2008, inaugurou-se um novo prédio com espaço-tempo ampliado para a Escola Municipal José Calil Ahouagi. Como a escola já vivenciava um

processo educacional considerando a formação integral e a articulação entre os saberes, foi necessário apenas considerar esse novo *espaço-tempo* na construção de sua proposta político-pedagógica.

Em 2009, realizamos o III Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: propostas e experiências, tendo como objetivo conhecer as experiências desenvolvidas em outros *espaços-tempos* municipais e estaduais.

Durante o ano de 2010, fizemos a avaliação da implantação do PETI da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, na perspectiva dos/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, pais/responsáveis, alunos/as, educadores/as de apoio, por meio de grupos focais com cada um destes segmentos.

Entendemos que o intercâmbio entre os membros da Universidade, da Secretaria de Educação e das escolas – o que, metodologicamente, podemos caracterizar como uma pesquisa-ação – possibilitou a vivência da *prática-teoria-prática*, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas no/do cotidiano das cinco escolas envolvidas no Programa.

Já em Porecatu, município situado no estado do Paraná, a concretização da pesquisa-ação se deu, inicialmente, visando atender a um convite da Secretária de Educação do referido município, que procurou pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), solicitando assessoria pedagógica para enfrentar o principal problema encontrado ao assumir o gerenciamento da rede de ensino municipal: o alto índice de repetência e de evasão verificados em 2004, nas turmas da segunda etapa do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Fundamental. As retenções e evasões atingiam o percentual de 31,5%, sendo que a área de conteúdo crítica, responsável pelas reprovações, era a de Língua Portuguesa - Leitura e Escrita.

O município sede da pesquisa situa-se na região norte do Estado do Paraná e a maior parte dos moradores está ligada, direta ou indiretamente, ao plantio e à colheita da cana-de-açúcar, que é sazonal, levando, assim, as famílias que se estabelecem na cidade durante essa época, a buscarem novo trabalho, levando seus filhos ao final da colheita. Em muitos casos, as crianças permanecem na cidade com parentes e amigos, ou voltam para as escolas quando, na safra seguinte, a família retorna. Esse movimento migratório fez com que houvesse uma grande defasagem série/idade dos alunos, bem como um alto percentual de reprovações

nas séries de final de ciclo – 2ª e 4ª. Além disso, a adoção do regime de “ciclo” pela Secretaria de Educação permitia o avanço dos alunos dentro de um mesmo ciclo, sem a correspondente aprendizagem dos conteúdos curriculares básicos.

Devido aos problemas sociais e econômicos das famílias dos alunos, que interferiam significativamente no desempenho escolar das crianças, era intenção da gestora municipal implantar a educação integral nas escolas municipais. As ponderações iniciais das pesquisadoras foram no sentido de que se implantasse, primeiramente, um Programa de Formação Continuada para os professores da rede para, então, no seu interior, preparar os professores para a implantação da educação integral.

No ano de 2005, quando iniciamos a pesquisa, a rede municipal era composta por cinco escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental que atendiam de 1ª a 4ª séries, sendo três escolas urbanas e duas escolas rurais. Oferecia, ainda, a Educação Infantil em dois Centros de Educação Infantil, contando, no total, com 121 professores e 1.650 alunos. O desempenho da rede no Ensino Fundamental, considerando os dados apurados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em 2003 – no Sistema de Avaliação da Escola Básica SAEB – foi de 3,2, índice que, embora bastante próximo, estava abaixo da média nacional de 3,8.

Como primeira política pública, o município facultou aos professores a hora permanência - quatro horas semanais destinadas a planejamento e estudos, o que possibilitou a implantação de encontros para estudos semanais dos professores nas escolas, e encontros mensais de diagnóstico, avaliação e formação, entre os professores e as pesquisadoras.

Durante o ano de 2005, as pesquisadoras realizaram: i) encontros com técnicos da Secretaria de Educação, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e grupos de professores representantes das séries e dos ciclos, buscando identificar as dificuldades pedagógicas; ii) uma avaliação em Língua Portuguesa com todos os alunos da rede, a partir de instrumento construído com o auxílio dos representantes dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos técnicos da Secretaria de Educação, com parâmetros fornecidos pelas pesquisadoras, e iii) implantaram, também, um projeto piloto de educação integral em uma escola rural do município, a única que dispunha de espaço físico e de professores que se dispuseram a realizar a experiência.

No processo de identificação de dificuldades, evidenciou-se a interferência das questões sociais e econômicas da comunidade escolar. No entanto, os professores não se colocaram como partícipes dos problemas. Na maioria dos casos, suas concepções de aprendizagem e suas práticas pedagógicas eram tradicionais, enquanto seus discursos eram construtivistas. Verificamos que os professores alfabetizadores detinham um saber prático, tal como descrito por Tardif (2002), porém desconheciam os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas que empregavam.

O primeiro ano da pesquisa foi voltado para o estudo de técnicas didáticas, como os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), que foram desenvolvidos em dois dias da semana nas escolas; e, também, a análise e reflexão sobre os discursos e as práticas dos professores realizadas em conjunto, bem como do estudo dos conteúdos específicos de alfabetização integrados a oficinas de práticas de leitura, interpretação, dramatização, e de produção dos diferentes gêneros textuais, que possibilitaram, aos poucos, a introdução de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

As apresentações de canto, de dança, de jogral e de teatro realizadas pelos alunos da escola do Projeto Piloto de educação integral, na praça da cidade, também serviram de incentivo para as outras escolas.

Foram organizados grupos de acompanhamento pedagógico para os alunos não alfabetizados dos dois ciclos, que voltavam para atendimento no contraturno, duas vezes por semana. Essa tarefa era realizada por estagiários, acompanhados por professores regentes. A contratação de alunos estagiários de universidades das redondezas, pelo Centro de Integração Escola e Empresas (CIEE), supervisionados pelos Coordenadores Pedagógicos e por professores das escolas para desenvolverem projetos de esportes, artes, música e dança com os alunos, deu uma nova dinâmica à execução do currículo escolar.

Somente no segundo semestre de 2005, com a análise dos resultados dos Projetos e das demais atividades implantadas, é que apareceram questionamentos dos professores sobre o pouco tempo dedicado aos Projetos, e sobre os bons resultados nas variadas aprendizagens dos alunos, não só cognitivas, mas também de integração, de socialização, de desinibição e de fluência verbal, além de responsabilidade e solidariedade. Esse foi, então, o momento escolhido pelas pesquisadoras para a introdução dos estudos sobre a educação integral e a ampliação da jornada escolar,

que já vinham sendo realizados com os professores da escola do projeto piloto, não por uma imposição administrativa, mas pela compreensão dos professores da necessidade dos alunos permanecerem mais tempo na escola para desenvolverem suas aprendizagens, com uma formação mais completa.

Os professores já tinham incorporado, em suas práticas de projeto, outros espaços existentes nas imediações das escolas, como a praça central, a capela da escola rural, o campo de futebol da fazenda e o do clube da cidade que só era utilizado aos domingos, permanecendo ocioso durante toda a semana. Também, tinham feito mutirões em finais de semana e fins de tarde, para limpar almozarifados e liberar espaços para os alunos utilizarem-nos durante o desenvolvimento das atividades. Contaram com a mão de obra de pais e mães para a pintura de salas, reboco de paredes e assentamento de pisos em áreas cobertas para serem utilizadas como espaços multiuso. Sentiram a importância do trabalho em equipe para planejarem e desenvolverem atividades conjuntas e, também, a integração de estagiários nas práticas pedagógicas - uma forma produtiva de trabalho e de redução do desgaste físico de todos.

Trabalharam-se, nesse contexto, as ideias de que a educação integral contemporânea precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além - na horta e na construção da vizinhança, se estiverem disponíveis, de tal forma que locais com potencial educativo ignorado pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos.

O primeiro ano de formação continuada dos professores da rede municipal culminou com a aprovação do Decreto Municipal de Porecatu nº 1.213/2005, que instituiu a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) nas escolas do município.

Já o ano de 2006 trouxe como inovação a implantação da educação integral em todas as escolas: urbana, rural e Centros de Educação Infantil, que passaram a atender todos os alunos, de 07:30hs às 16:30hs, em um período contínuo, com as crianças recebendo um lanche pela manhã, o almoço, e um lanche à tarde.

Além das sessões de estudos e planejamento dos professores, e dos encontros mensais com a equipe de pesquisadoras, o município providenciou assessoria

técnica de outras instituições de Ensino Superior para que os professores escrevessem/construíssem os projetos político-pedagógicos de cada escola. Nesse ano, também foi introduzida a oferta de estudos dos conteúdos matemáticos e da metodologia da área, por solicitação dos professores que manifestaram a necessidade desses conhecimentos. Outra novidade produzida nos trabalhos escolares foi a contratação de maior número de estagiários para acompanhar as atividades das oficinas. A rede de ensino passou a contar com 90 estagiários.

Naquele ano, contando com alguma experiência adquirida na realização do Projeto Piloto de Educação Integral na escola rural, e com o Programa de Formação Continuada dos Professores em andamento, a educação integral se estendeu para todas as escolas do município. Dessa forma, todos os alunos passaram a estar em tempo integral nessas instituições escolares.

Com relação aos espaços físicos existentes, não houve uma preocupação inicial, por parte da Prefeitura Municipal, em melhorar as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, embora eles não apresentassem condições ideais para o desenvolvimento do trabalho projetado. No entanto, a partir da implantação oficial da educação integral, foram-se avaliando as necessidades de adequação e extensão dos imóveis para que pudessem oferecer melhores condições de execução das atividades propostas. Essa avaliação foi sendo feita aos poucos, na medida das necessidades evidenciadas e das possibilidades financeiras da prefeitura municipal. As construções e adaptações foram realizadas, aos poucos, e em todas as escolas, atendendo às peculiaridades e necessidades de cada uma delas.

Foram aproveitados prédios públicos subutilizados e áreas próximas às escolas que puderam ser incorporadas ou compartilhadas; procederam-se às adequações necessárias e possíveis. Dentre as reformas realizadas, destacou-se o calçamento e a cobertura dos pátios, construção de espaço para refeitório, e também para ser utilizado como espaço multiuso; construção de cancha esportiva, de sanitários e de banheiros; divisão de salas grandes em ambientes menores; construção de salas especiais para bibliotecas, berçários, lactários, etc. Como medida de segurança, o Detran impediu o trânsito de veículos na rua que separava o prédio principal da escola, e o prédio do Centro Social do Idoso (espaço público municipal que só era utilizado nos finais de tarde e nos finais de semana, e que se situava em frente à escola. O prédio foi anexado à escola para uso compartilhado). Essa medida fez-se necessária para permitir a circulação das crianças, de um prédio ao outro.

A partir de 2006, as crianças e os professores conviveram com modificações nas escolas, e cada obra concluída foi comemorada como o alcance de uma grande conquista. Muitos trabalhadores passaram a frequentar os cursos noturnos de Educação de Jovens e Adultos nas escolas que, durante o dia, ajudavam a reformar. O currículo escolar planejado fazia parte do Projeto Político Pedagógico das escolas, e as atividades complementares – que, em algumas escolas, ocorriam no contraturno e, em outras, ocorriam mescladas com as disciplinas acadêmicas – enfocavam uma língua estrangeira – espanhol - a cultura, o esporte, as artes: música, dança, artesanato, de forma integrada, compondo 1.800 horas legalmente legisladas, que passaram a constar do histórico escolar dos alunos.

Foi adotada a metodologia das “aulas passeio”, inspiradas na proposta pedagógica de Celêstin Freinet (1975), como atividade semanal obrigatória, para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, e diárias, para os alunos da Educação Infantil. Esses passeios se realizavam a partir dos projetos elaborados pelos professores, objetivando a exploração dos espaços públicos, dos moradores, do meio ambiente, e da vida econômica, cultural e social da comunidade. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com os alunos, alguns professores tiveram a concessão de um segundo padrão, para que permanecessem quarenta horas na mesma escola. Porém, eles só exerciam a função de professores regentes em um período escolar. Para atuarem no período complementar, identificaram-se outras habilidades e preferências que os mesmos possuíam para trabalharem e/ou coordenarem as oficinas. O que se denomina, aqui, de oficinas envolveu todas as atividades nas quais os alunos eram organizados em grupos de no máximo 15, e cuja metodologia de trabalho era diferenciada para possibilitar um atendimento individualizado. As aulas da banda foram exceções, por agruparem um número maior de alunos.

Os conteúdos acadêmicos de Língua Portuguesa e Matemática também originaram oficinas de Leitura e Interpretação de Textos, de Produção de Textos, de Jogos e Problemas Matemáticos, e de Xadrez. Com a proposição dessas oficinas, conseguiu-se aumentar a carga horária total daquelas duas áreas de conteúdo consideradas fundamentais e que, segundo a observação dos professores e das pesquisadoras, fizeram a diferença no desempenho da aprendizagem dos alunos. Além disso, a participação dos estagiários deu nova energia ao trabalho nas escolas.

Outra ação desenvolvida regularmente por todas as escolas foi a Sexta-feira Cultural na Praça, organizada com o objetivo de integrar alunos e professores das

diferentes escolas e das escolas com a comunidade. A cada semana, uma delas era responsável pela apresentação cultural na praça matriz, e todas as crianças se deslocavam para lá após o horário da tarefa orientada, às 14:00h – as apresentações ocorriam das 14:30h às 15:30h.

As ações realizadas no ano de 2007 estiveram voltadas para um trabalho mais intensivo no desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo em vista que aquele seria o ano da avaliação externa nacional – SAEB e Prova Brasil. Os professores elaboraram projetos de leitura e todas as turmas se envolveram bastante. Como parte do projeto, foi organizada uma gincana municipal de leitura, ocorrida no primeiro semestre de 2007, nos meses de março a junho. Os resultados da implantação da EITI, no município, foram avaliados em um Seminário Comunitário de Avaliação, realizado no mês de dezembro de 2007, para o qual foram convocadas as autoridades locais.

Os depoimentos, conforme descritos por Branco (2009), destacaram as mudanças de comportamento evidenciadas pelos alunos das escolas municipais, e mereceu destaque a informação da representante do Conselho Tutelar de que o número de ocorrências de crianças esmolando pela cidade, ou perambulando pelas ruas durante o dia, “praticamente tinha acabado” desde que as crianças passaram a ficar na escola em tempo integral.

Outro depoimento importante foi o do Diretor do Posto de Saúde, que afirmou ter percebido que a imunidade das crianças das escolas públicas havia melhorado muito, por meio da redução no registro de atendimentos ocorrido no referido posto. Além disso, acrescentou que o aumento das atividades desenvolvidas pelas crianças nas escolas tornou-as mais saudáveis, a ponto de terem sido reduzidos, ao longo do ano de 2006 e 2007, o número de atendimentos devidos a doenças causadas por baixa imunidade (BRANCO, 2009).

Pode-se sustentar que o Programa de Formação Continuada dos professores do município e a implantação da educação integral foram bem sucedidos, considerando-se os resultados sociais e de saúde já apontados, e também pela melhoria da aprendizagem dos alunos, comprovada pelo avanço obtido no IDEB de 2007, que subiu de 4,3 – em 2005 – para 5,1. Esses resultados confirmaram, de certa forma, a importância de se realizar prévia, e também concomitantemente, a formação continuada dos professores para a execução de uma proposta de educação que se proponha inovadora.

4 Discutindo as experiências de ampliação da jornada escolar com educação integral

As duas experiências que trouxemos apresentam semelhanças e diferenças que pretendem apontar respostas para as questões com as quais fechamos o primeiro item deste estudo.

Em primeiro lugar, os municípios que as implantaram situam-se em regiões geográficas diferentes. Além disso, Juiz de Fora pode ser caracterizada como uma cidade de médio para grande porte, situada na Zona da Mata Mineira, cuja população ultrapassa os 500 mil habitantes. Já Porecatu, pelas informações apresentadas, é considerada uma cidade de pequeno porte - totalizava 18.000 habitantes, à época da pesquisa. Em relação à situação econômica, os dois municípios têm, no setor de serviços, uma boa *performance*. No entanto, Juiz de Fora mantém, no setor industrial, um percentual maciço de sua economia – 41,7% do Produto Interno Bruto (PIB) do município –, enquanto Porecatu centra suas atividades no comércio e na agropecuária.

Os dados apresentados no parágrafo anterior são necessários, uma vez que nos dão um diagnóstico das duas cidades, incluindo dados educacionais significativos. Enquanto Juiz de Fora possui 103 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Porecatu mantém o quantitativo de 5 escolas municipais, sendo duas situadas em zona rural. Essa diferença quantitativa e geoeconômica, no entanto, não impediu que ambas forjassem políticas públicas compromissadas com a ampliação da jornada escolar. Em outras palavras, os dois municípios acreditaram que uma formação completa não prescindia do aumento dessa jornada, na escola, compreensão que vem sendo apontada, há tempos, por estudos no campo da educação (COELHO, 1997; KERSTENETZKY, 2006; NÉRI, 2009).

O aprofundamento na implementação da proposta mineira nos permite afirmar que Juiz de Fora gestou a implantação do Programa de Escola de Educação em Tempo Integral (PETI) em 2006 (JUIZ DE FORA, 2006a), uma vez que a ideia de criação do horário integral já se encontrava no corpo do Plano Plurianual para o período 2006/2009 daquele município (JUIZ DE FORA, 2006a), bem como no Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2015) – Lei Municipal 11.145/2006 (JUIZ DE FORA, 2006b). Nesses dois documentos, era explícita a alusão à ampliação da jornada escolar, com atividades diversificadas para esse fim.

No entanto, essa implantação não aconteceu em todas as instituições de ensino, ou seja, ela foi iniciada em cinco escolas da rede municipal e, para participar do projeto, era necessário, conforme descrito no art. 3º da Lei Municipal 11.669 (JUIZ DE FORA, 2008b), “intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Programa, ouvido o Colegiado Escolar”, bem como “possuir espaço físico compatível com o número de alunos, salas de aula e espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades em período integral”.

Porecatu também apresenta um percurso bastante semelhante na constituição de seu Programa Educação Integral em Tempo Integral (EITI). Segundo Branco (2009), o município “iniciou seu projeto de Educação Integral convocando a comunidade para construir o Projeto Político Municipal de Educação. (...) Obtendo uma opinião favorável, o poder executivo enviou à Câmara um projeto de lei instituindo a Educação Integral em Tempo Integral” (BRANCO, 2009, p. 37).

Uma leitura atenta da implantação dessas duas propostas permite inferir que: i) ambas utilizaram-se de legislação municipal, no sentido de robustecer a implantação pretendida; e que ii) essa legislação municipal foi precedida de encontros com a comunidade, ou de reflexões oriundas do corpo político-administrativo do município. Acreditamos que essas medidas, de certa forma, ensejaram um encaminhamento mais sólido para as experiências a serem implantadas, visto que houve um debate anterior à sua constituição e, além disso, preocupação em criar vínculos legais para a sua consolidação, o que nem sempre acontece, gerando descontinuidades nefastas para a política pública implementada e para a sociedade que dela se beneficia.

Ainda em relação ao processo decorrente dessas implantações, destacamos o fato de que, tanto em Juiz de Fora/MG quanto em Porecatu/PR, as experiências aconteceram contando com universidades como pontos de apoio teórico-metodológico. Verificamos, assim, que duas instituições públicas de ensino superior foram instadas a exercer sua função de pesquisa/extensão no desenvolvimento das experiências a que nos referimos. Nos dois casos, houve a participação das respectivas Secretarias Municipais de Educação, ou no convite propriamente dito a pesquisadores dessas instituições, ou no trabalho conjunto, visando: i) a fundamentar as questões inerentes ao próprio processo de ampliação da jornada escolar; ii) a trabalhar os conceitos de tempo integral e educação integral, bem como, iii) a atualizar os profissionais de ambas as redes por meio de um trabalho de formação continuada, que incluiu reflexões sobre a prática docente nessa situação de ampliação de jornada.

O fato das duas experiências levarem em conta o trabalho de pesquisa/ensino que vem sendo gestado nas instituições públicas de ensino superior, em nossa perspectiva, é altamente produtivo, tanto para os pesquisadores das universidades, como para os profissionais da educação imersos nas propostas de ampliação da jornada. Os primeiros têm, nessa troca, a oportunidade de constatar a viabilidade de reflexões que são oportunizadas na academia, mas que nem sempre se constituem como alternativas eficazes quando em contato com a prática cotidiana das escolas. Já os profissionais da educação, ao terem contato com questões teóricas mais amplas que, de certa forma, afetam seu trabalho pedagógico, têm igualmente a oportunidade de refletir sobre a viabilidade – ou não – dessas teorias, consolidando a posição de também pesquisadores de sua própria prática (ZEICHNER, 1998).

Especificamente na experiência de Porecatu/PR, uma situação é digna de nota: diretoras das escolas e alguns professores foram levados em visita ao município de Apucarana que, no estado do Paraná, é referência no trabalho com educação integral em tempo integral (BRANCO, 2009). Em nosso ponto de vista, essa prática evidencia-se como bastante interessante à medida que possibilita aos profissionais uma reflexão comparada entre as realidades do município que já possui uma experiência com aquele trabalho, e daquele que pretende implantar. Essa situação constitui-se, assim, como mais um campo de reflexões sobre as práticas possíveis de serem implementadas nos espaços formais de ensino.

Um terceiro ponto que merece nossa atenção nas duas experiências apresentadas refere-se ao fato de que ambas desenvolveram-se tendo as *escolas como centro de suas propostas*. Em Juiz de Fora/MG, o *PETI* foi instituído, inicialmente, em cinco espaços formais de ensino, em uma rede que compreende 103 escolas – correspondendo, portanto, a menos de 10% dessa rede; já Porecatu/PR abarcou seu universo – cinco escolas. Mesmo levando em consideração o fato de que as realidades são bem diferentes, o que nos move neste momento é a perspectiva de *centralidade* da escola, encontrada nos dois Programas em foco.

É preciso lembrar que, desde a sua *invenção*, no período moderno, a escola é entendida como “uma instituição social especializada, à qual cabe realizar uma forma determinada de educação” (ALGEBAILLE, 2009, p. 39), ou seja, que possui funções intrínsecas à sua natureza, entre elas, a de “educar as novas gerações”. Nesse sentido pensamos que, se a instituição escola é compreendida como um espaço que se frequenta com o intuito de aprender/apreender, e se essas ações

são igualmente compreendidas como educação, quanto mais aprendizagem(ns) /apreensão(ões) ela propiciar de forma integrada, mais os alunos - crianças na escola – recebem uma formação mais completa – ou seja, uma educação integral.

Dito deste modo, o fato parece lógico, de fácil apreensão. No entanto, no cotidiano escolar em que se movem as políticas públicas educacionais, nem sempre essa lógica é entendida desta forma. Em outras palavras, contemporaneamente, há posições que discutem o papel sócio histórico da escola, bem como as metodologias de ensino que vêm sendo tradicionalmente trabalhadas nesses espaços formais de educação.

Em que pesem algumas verdades nessas críticas, verificamos que muitas vezes elas se encaminham para a desqualificação da escola, do cotidiano pedagógico que se realiza em seu interior, apontando – como possibilidade redentora – trabalhos realizados para além de seu espaço formal – nas quadras, nas ruas dos bairros, nos salões das igrejas, nas piscinas do clube local – dissociados, por vezes, do espaço escolar. Nessa perspectiva, movimentam-se sujeitos outros, atuando na(s) aprendizagem(ns), constituindo territórios, enfim. Vejamos então essa questão por outro ângulo.

Desqualificar uma instituição que, queiramos ou não, ainda possui alguma credibilidade social, é deslegitimar sua função. Se entendemos, como função da escola, o trabalho em prol de uma aprendizagem significativa e emancipadora, não podemos esquecer que – falando em termos sócio-históricos e até prova em contrário – esse trabalho vem sendo tentado nesse espaço formal de ensino. E desqualificá-lo é quase o mesmo que negar este seu papel. Nesse sentido, o que restaria às classes populares? Crianças das classes populares, como alunos, podem alcançar o passaporte para negar o óbvio: buscar alternativas de melhoria da sua situação socioeconômica. Sem serem alunos, o que lhes restará?

Alguns podem argumentar que atividades socioeducativas, realizadas fora da escola, no contraturno, com oficineiros, voluntários, enfim, outros sujeitos cuja formação nem sempre se dá a conhecer, podem auxiliar/auxiliam as crianças das classes populares a adquirir mais autoestima; a se reconhecerem como integrantes de tal ou qual comunidade; a se identificarem como cidadãos. Não discordamos dessa posição. No entanto, contra-argumentamos: em que medida essas atividades socioeducativas, com essas finalidades, afetam a condição de aluno, embutida nessas crianças? Até que ponto essas atividades interferem na realidade escolar,

integrando conteúdos/conhecimentos, fazendo “pontes” entre os conhecimentos adquiridos e os intuídos, “qualificando” cada vez mais o Ensino Fundamental que, em última instância, é ainda aquele que se evidencia como “fundamental” à emancipação?

As perguntas que fizemos no parágrafo anterior não encontram resposta ainda convincente, acreditamos, no veio educação – proteção social, pelo qual vêm enveredando alguns dos discursos e práticas de educação integral, no Brasil contemporâneo. Por isso, a apresentação das duas experiências – Juiz de Fora/MG e Porecatu/PR – são emblemáticas: Elas caracterizam uma perspectiva de conceber a educação integral em jornada(s) ampliada(s) integral a partir da centralidade da escola.

Em síntese, podemos afirmar que as duas políticas públicas a que nos referimos neste estudo têm, em comum, o fato de considerarem a escola como locus central de uma formação mais completa, em tempo ampliado, o que já constitui um diferencial em relação a outras experiências em curso hoje, no país. Também é digno de nota o fato de ambas contarem com a participação da universidade pública nesse esforço de melhoria da realidade educacional da educação básica nacional. Esses dois pontos são cruciais no encaminhamento das reflexões com que concluímos nosso estudo, no item a seguir.

5 Concluindo

Concluir esta reflexão nos leva a retomar os pontos principais sobre os quais nos debruçamos até o momento. Em outras palavras, significa pensar sobre qual binômio poderia assentar-se a discussão atual em torno da *educação integral* e, já apontando para a perspectiva que endossamos, reafirmar a importância: i) da centralidade da escola, ii) do envolvimento de todos os alunos nas experiências que a abarcam e, ainda, e iii) do papel dos profissionais que, em última instância, fazem a educação escolar.

Nesse sentido, reafirmamos nossa opção por uma abordagem político-filosófica da educação integral e(m) jornada ampliada. Essa opção nos permite dizer que, mesmo que haja “boas intenções” no fato de conclamar a sociedade civil à participação mais efetiva nas políticas sociais – e a educação se encontra no bojo dessas políticas –, não podemos esquecer que esta visão social de mundo,

muitas vezes, desresponsabiliza o Estado de suas obrigações sociais, passando para a iniciativa privada e/ou sociedade civil tarefas que seriam suas (PERONI; ADRIÃO, 2005; PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Essa visão pode, de alguma forma, desqualificar a escola enquanto lócus privilegiado de uma formação mais completa, uma vez que assume a necessidade de os *alunos* saírem do espaço escolar, vivenciando outras atividades, como se a escola não pudesse realizar essa tarefa, pedagogicamente falando. Em outras palavras, quando a perspectiva contemporânea afirma essa imperiosa necessidade, ela o faz obrigatoriamente pensando em outros espaços que não o da escola; frequentemente, em outros sujeitos trabalhando as atividades nesses outros espaços – que não o professor e, ainda, “pinçando” *alguns* alunos para a realização dessas atividades.

Ora, acreditamos firmemente que a escola não precisa ser espaço das metodologias tradicionais, muito menos precisa atuar de forma desenraizada da(s) demanda(s) contemporânea(s). Pelo contrário, sua função deve aprofundar-se nesse sentido. Cabe à escola, por meio de seu projeto pedagógico, optar pela ampliação da jornada escolar, constituindo uma formação, o mais completa possível, para o aluno que ali se encontra. Assim, atividades outras são muito bem-vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como parte significativa da formação. E nada impede – ao contrário – que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola; que se derramem pelo bairro afora, que invadam museus, quadras, clubes, desde que tudo isso esteja contemplado naquele projeto pedagógico. Aliás, essa dinâmica é parte de sua função crítica e emancipadora.

Quanto aos sujeitos envolvidos nesse processo, afirmamos que eles devem ser essencialmente profissionais, dentro das atividades que se propuserem a desenvolver. Nesse sentido, são os profissionais da educação os primeiros sujeitos envolvidos, uma vez que seu lócus de atuação é a escola. No entanto, caso se tenha de recorrer a outros especialistas não existentes naquele espaço formal de ensino, desde que essa possibilidade esteja contemplada no projeto pedagógico da escola, houve debate interno que redundou naquela decisão.

Por último – mas não menos importante – voltamos ao ponto principal: o aluno. É preciso reafirmar que políticas sociais de proteção à criança precisam existir e serão sempre bem vindas. Mas elas devem atingir a criança e o adolescente das comunidades que delas necessitam.

Se falamos de educação escolar, falamos de aluno. Essa é uma categoria que, entendemos, significa criança “na” escola. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição sine qua non para que essa formação aconteça – da maneira mais completa possível – como formação cognitiva, afetiva, corporal, estética, emocional.

Se a sociedade civil, por meio de organizações e empresas, houver, por bem, que trabalhar para contemplar a criança e o adolescente, insistimos que o faça nas comunidades. Ou também nas escolas – por que não? –, desde que o projeto político dessa instituição exija essa parceria, pela ausência de outros aportes mais efetivos. Mas que o faça para todos os alunos dessa instituição, e não para alguns – os com defasagem idade/série, os repetentes, os faltosos, os em situação de vulnerabilidade social. Esses são alunos e, ao mesmo tempo, crianças/adolescentes que precisam ser assistidas por políticas públicas nas comunidades.

Os alunos – todos os alunos – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isso faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo, na educação integral?

Referências

ALGEBAIL, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

BRANCO, V. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2º sem. 2006.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o Ensino Fundamental. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p.191-208.

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

COELHO, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org). *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DPetAlí, 2009. p. 89-100.

FREINET, C. *As técnicas Freinet de Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUIZ DE FORA (Município). Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2006/2009 – Ação e Resultado. Sistema de Legislação Municipal – JFLegis. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, MG, 06 jan. 2006a. Disponível em: <http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000026468>. Acesso em: 08 set. 2007.

_____. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. Sistema de Legislação Municipal – JFLegis. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, MG, 01 jul. 2006b. Disponível em: <http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000026983>. Acesso em: 08 set. 2007.

_____. Decreto nº 09738, de 30 de dezembro de 2008. Regulamenta a execução da Lei Municipal nº 11.669 de 22 de setembro de 2008, que cria o Programa de Escola em Tempo Integral. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, MG, 31 dez. 2008a. Disponível em: <H:\Tempos\Documentos SE\Sistema JFLegis.htm>. Acesso em: 25 fev. 2009.

JUIZ DE FORA (Município). Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Escola em Tempo Integral em consonância com o disposto no art. 34 e no § 5º, do art. 87, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, MG, 23 set. 2008b.

_____. Linhas orientadoras das escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora/Diretrizes educacionais para a rede de ensino de Juiz de Fora. *Cadernos do Professor*, v. 3, n. 3, out. 2008c.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

PERONI, Vera Maria; ADRIÃO, Theresa (Org). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera Maria; OLIVEIRA, Regina T; FERNANDES, Maria Dilnéia. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p.761-778, out. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.207-237.

Municipal Public Policies of whole education in fulltime school day: when the school makes a difference

Abstract

This article comprehends studies developed in research funded by Observatório da Educação (an agreement CAPES/INEP), that probed the issues whole education and fulltime school day in Middle school. Considering the design these approaches aggregate to Brazilian education, the text reports two experiences that present one of these designs – one of them identifies the whole formation of human being as a component part of the functions of the school, ratifying its centrality in this process. The last section of the article is an essay which discusses similarities and differences between the two schemes of fulltime school day with whole education, and suggests considerations about controversial points that edge this enlarging journey along with whole education, such as discussions associated with space, and organizing time and individuals who operate on it.

Keywords: *Municipal public policies. Whole education. Fulltime School.*

Políticas públicas municipales de educación integral y/en tiempo extendido: cuando la escuela marca la diferencia

Resumen

*El artículo abarca los estudios desarrollados en una investigación que el Observatorio de la Educación (*CAPES/INEP) ha financiado. En el mismo se profundiza sobre las temáticas de la educación integral y de la jornada escolar extendida en la escuela primaria. Teniendo en cuenta la delineación que estas temáticas le han otorgado a la educación brasileña contemporánea, el texto relata dos experiencias – sudeste y sur de Brasil - que presentan una de estas orientaciones - la que identifica la formación integral del ser humano como parte integrante de las funciones de la escuela, confirmando su centralidad en este proceso. La última sección del artículo se constituye como un ensayo que discute similitudes y diferencias que existen entre las dos propuestas de ampliación de la jornada escolar, proponiendo reflexiones acerca de los puntos polémicos que involucran tal ampliación de jornada con educación integral, como los que se refieren a los espacios, a la organización del tiempo y a los sujetos que actúan en ella.*

Palabras claves: *Políticas públicas municipales. Educación integral. Tiempo extendido.*

