



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA
ESTRUTURA CURRICULAR, NAS PARTES DIVERSIFICADA,
COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR, ESPAÇOS E TEMPOS
PEDAGÓGICOS**

ISRAEL ALVES DA SILVEIRA

**Asunción – Paraguay
2020**

Israel Alves da Silveira

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA
ESTRUTURA CURRICULAR, NAS PARTES DIVERSIFICADA,
COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR, ESPAÇOS E TEMPOS
PEDAGÓGICOS**

**Tesis presentada al Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación de la
Universidad Autónoma de Asunción, como requisito parcial para obtener el título de
Doctor en Ciencias de la Educación.**

**Orientadora: Profa. Dra. Olga Gonzáles de Cardozo
Coorientador: Prof. Dr. Luiz José Vieira de Melo**

**Asunción – Paraguay
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Silveira, I. A. 2020. Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos. 308 p. / Israel Silveira. Asunción: UAA / Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación.

Orientadora: Prof. Dra. Olga Gonzáles de Cardozo. Coorientador: Prof. Dr. Luiz José Vieira de Melo.

Tesis (Doctorado) – UAA / Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación, 2020.

Referências: p. 237

Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidad Autónoma de Asunción, 2020.

1. Estrutura Curricular. 2. Educação Integral. 3. Pernambuco.

Israel Alves da Silveira

EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR, NAS PARTES DIVERSIFICADA, COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR, ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha ____/____/____ para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

DEDICATÓRIA

Aos que sabiamente têm assumido a postura de encorajadores aos pássaros que precisam voar. Aos que jamais submetem um pássaro ao limite das paredes de uma gaiola, impedindo-o de alçar voos. Aos que assim como o meu pai, José Alves da Silveira (*in memoriam*) para comigo, aprenderam a encorajar os pássaros aos voos sem fronteiras, apesar dos riscos oriundos de ventos tempestivos. Aos que aprenderam a se esforçar ao entendimento de que cada pássaro tem seu jeito próprio de voar, onde o que mais importa não é o voar rápido, ou o que menos importa é o voar rasante, e sim, simplesmente, voar.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

(RUBEM ALVES)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus do Universo, pela grandeza espetacular de conceder a vida e promover as condições de se atingir os objetivos traçados. À minha esposa Nara Ferreira e aos filhos Iara Ferreira, Israel Silveira Júnior e Ibrahim Silveira, em virtude do apoio incondicional a mim dispensado e da capacidade desenvolvida em conviver com a minha limitação de presença. À Tutora/Orientadora Professora Dra. Olga González de Cardozo pela elevada presteza em me ofertar as orientações necessárias à realização dos trabalhos. Ao Coorientador Professor Dr. Luiz José Vieira de Melo pelas indispensáveis contribuições. Aos profissionais da Universidad Autónoma de Asunción pela maestria em coordenar nossos momentos de estudo e produção do conhecimento. E, especialmente aos meus pais, José Alves da Silveira (in memoriam) e Maria Alves Brasil, por desde muito cedo me possibilitarem o ingresso no campo do conhecimento, embora sem conhecê-lo com propriedade, pela condição de analfabetos campesinos que a vida lhes proporcionou, como a tantos outros habitantes desse imenso Brasil.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
RESUMO	xiv
RESUMEN	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. Referencial Teórico	6
1.1 Antecedentes Históricos	7
1.1.1 <i>Educação Integral no Mundo</i>	7
1.1.2 <i>Políticas de Educação Integral no Brasil</i>	24
1.1.2.1 <i>Política de Educação Integral no Brasil no Século XIX</i>	24
1.1.2.2 <i>Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1930 - 1950)</i>	25
1.1.2.3 <i>Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1960 - 1990)</i>	26
1.1.2.4 <i>Educação Integral para o Ensino Fundamental no Brasil – Século XXI</i>	29
1.1.3 <i>Educação Integral no Estado de Pernambuco</i>	35
1.2 <i>Concepções de Educação Integral</i>	39
1.3 <i>Diretrizes Curriculares para Educação Integral</i>	45
1.3.1 <i>Parte Diversificada do currículo em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental</i>	54
1.3.2 <i>Partes Complementar e Suplementar do currículo em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental</i>	58
1.3.3 <i>Tempos e Espaços Pedagógicos em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental</i>	59
1.3.3.1 <i>Tempos Pedagógicos</i>	61
1.3.3.2 <i>Espaços Pedagógicos</i>	63
1.3.3.3 <i>Indissociabilidade de Tempos e Espaços Pedagógicos</i>	64
Capítulo 2. Aspectos Metodológicos	71
2.1 O Problema da investigação	72
2.2 Objetivos	76
2.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	76
2.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	76

2.3 Definição de variáveis	77
2.4 Contexto de investigação	78
2.4.1 Delimitação temporal e espacial do campo de pesquisa	78
2.4.2 Roteiro de execução de pesquisa de campo	79
2.4.3 Escolas campos de pesquisa	82
2.5 Tipo de investigação	88
2.6 Modelo de investigação	89
2.7 Enfoque de investigação	89
2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	91
2.9 Amostra da população e sujeitos de pesquisa	93
2.10 Validação dos instrumentos de coleta de dados	94
2.11. Entrevista: Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)	95
2.12. Entrevista aos Docentes de Educação Integral	96
2.13. Análise de Conteúdo: Documentos	99
2.14 Técnica de análise de dados	99
Capítulo 3. Análise e Discussão dos Resultados	100
3.1 Parte Diversificada do Currículo	120
3.1.1 Parte Diversificada Curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)	123
3.1.1.1 Componentes Curriculares da Parte Diversificada em Educação Integral	123
3.1.1.2 Componentes Curriculares da Parte Diversificada, atores envolvidos e flexibilidade no processo de escolha	127
3.1.1.3 Manifestações culturais: influência na escolha dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada e na elaboração do Projeto Político Pedagógico	129
3.1.2 Parte Diversificada Curricular em campo perceptivo dos Docentes	132
3.1.2.1 Parte Diversificada do Currículo e a participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares	133
3.1.2.2 Saberes vivenciais dos estudantes desenvolvidos em comunidade local e sociedade e seus registros em componentes da Parte Diversificada do currículo	135
3.2 Parte Complementar do Currículo	139

3.2.1 Organização Curricular da Parte Complementar em Políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco e a relação com as Disciplinas da Base Curricular Comum.....	140
3.2.2 Parte Complementar curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as).	145
3.2.2.1 Componentes curriculares da Parte Complementar, atores envolvidos no processo de discussão e escolha, flexibilidade e determinantes no processo... 146	
3.2.2.2 Registros do desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade	147
3.2.3 Parte Complementar curricular em campo perceptivo dos Docentes.....	149
3.2.3.1 Participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Base Comum contemplados com as atividades da Parte Complementar	150
3.2.3.2 Registros de saberes dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio local em sociedade na Parte Complementar curricular.....	151
3.3 Parte Suplementar do Currículo.....	152
3.3.1 Cenário estrutural da Parte Suplementar do Currículo nas matrizes curriculares da política de Educação Integral.	153
3.3.2 Parte Suplementar curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as).	156
3.3.2.1 Componentes curriculares da Parte Suplementar e relações com a Base Comum e a Parte Diversificada das propostas pedagógicas implantadas	158
3.3.2.2 Atores envolvidos e flexibilidade na escolha dos componentes curriculares da Base Comum e da Parte Diversificada contempladas com as estruturas da Parte Suplementar	160
3.3.2.3 Desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes no convívio em sociedade e seus registros na Parte Suplementar do currículo	163
3.3.3 Parte Suplementar curricular em campo perceptivo dos Docentes.....	165
3.3.3.1 Participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Parte Suplementar de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental	166
3.3.3.2 Saberes vivenciais dos estudantes na Parte Suplementar do currículo	168
3.4 Estruturas organizacionais dos Espaços e Tempos Pedagógicos nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo	173

<i>3.4.1 Espaços Pedagógicos e a Parte Diversificada do Currículo</i>	173
<i>3.4.2 Tempos Pedagógicos e a Parte Diversificada do Currículo</i>	179
<i>3.4.3 Espaços Pedagógicos e a Parte Complementar do Currículo</i>	185
<i>3.4.4 Tempos Pedagógicos e a Parte Complementar do Currículo</i>	187
<i>3.4.5 Espaços Pedagógicos e a Parte Suplementar do Currículo</i>	191
<i>3.4.6 Tempos Pedagógicos e a Parte Suplementar do Currículo</i>	195
3.5 Diretrizes e tendências no campo relacional: Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos	200
<i>3.5.1 Organização dos componentes curriculares</i>	201
<i>3.5.2 Jornadas escolares</i>	206
<i>3.5.3 Espaços pedagógicos, saberes e práticas</i>	208
<i>3.5.4 Demanda estudantil</i>	213
<i>3.5.5 Integração dos princípios de formação dos estudantes</i>	214
<i>3.5.6 Princípio da Pedagogia da presença</i>	216
<i>3.5.7 Projeto de vida dos estudantes</i>	218
CONCLUSÃO	221
RECOMENDAÇÕES	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
APÊNDICES	244
ANEXOS	284

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Consolidado de Carga Horária das Matrizes Curriculares de Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	107
Gráfico 2	Carga Horária Global de Parte Complementar da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	142
Gráfico 3	Índice de relação dos componentes da Parte Complementar do Currículo com as Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física.....	149
Gráfico 4	Carga Horária Global de Parte Suplementar da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	155
Gráfico 5	Cenário de Integração de Componentes Curriculares de Parte Suplementar às Matrizes Curriculares – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	159
Gráfico 6	Organização de Matriz Curricular em Ensino Integral por quantidade de Escolas...	201
Gráfico 7	Carga Horária Global e Carga Horária Semanal da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	202
Gráfico 8	Carga Horária Semanal das Escolas de Educação Integral (hora/relógio).....	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Centro Integrado de Educação Pública: Rio de Janeiro	28
Figura 2	Localização Geográfica dos Municípios Pernambucanos Campos de Pesquisa.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Agenda de Pesquisa de Campo – Plano de Trabalho de Investigação Previsto.....	79
Quadro 2	Agenda de Pesquisa de Campo – Plano de Trabalho de Investigação Executado ...	80
Quadro 3	Percurso 1 em Pesquisa de Campo – Viagens em Automóvel	81
Quadro 4	Percurso 2 em Pesquisa de Campo – Viagens em Automóvel	81
Quadro 5	Objetivos de Pesquisa, Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	92
Quadro 6	Profissionais sujeitos de pesquisa conforme o objetivos de investigação.....	94
Quadro 7	Score dos Profissionais de Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica entrevistados nas unidades escolares e municípios campos de pesquisa.....	96
Quadro 8	Distribuição dos Docentes entrevistados por Organização Curricular.....	97
Quadro 9	Situação amostral de Docentes entrevistados nas escolas campo de pesquisa com atuação em Componentes Curriculares das Partes Diversificada (PD), Complementar (PC) e Suplementar (PS).....	98
Quadro 10	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2017.....	101
Quadro 11	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2019.....	102
Quadro 12	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Olinda: Escola Sagrado Coração de Jesus - Ano de Implantação: 2018.....	103
Quadro 13	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Caruaru: Escola Prefeito João Lyra Filho - Ano de Implantação: 2018.....	104
Quadro 14	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Serra Talhada: Colégio Municipal Cônego Tôrres - Ano de Implantação: 2011.....	105
Quadro 15	Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Serra Talhada: Colégio Municipal Cônego Tôrres - Ano de Implantação: 2019.....	106
Quadro 16	Consolidado de Carga Horária das Matrizes Curriculares de Escolas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.....	107
Quadro 17	Simulação de Organização e Arranjos dos Componentes Curriculares de Matriz Curricular para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	111
Quadro 18	Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Diversificada do Currículo.....	121

Quadro 19	Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Complementar do Currículo.....	140
Quadro 20	Componentes Curriculares de Parte Complementar do Currículo com Carga Horária Semanal e Global.....	144
Quadro 21	Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Suplementar do Currículo.....	154

RESUMO

Considerando-se normativa legal para implantação e ampliação da oferta de Educação Integral (Brasil, Lei nº 13.005/2014), pertinente se fez investigar as propostas pedagógicas das experiências pioneiras com atendimento aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. Para a realização do trabalho investigativo elegeu-se como foco principal de obtenção de dados, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das matrizes curriculares das escolas campo de pesquisa; a percepção que dos profissionais docentes, de gestão escolar e coordenação pedagógica; e as concepções dos pesquisadores, acerca da estrutura de currículo, concernente às variáveis constituídas pelas partes diversificada, complementar e suplementar do currículo, espaços e tempos pedagógicos. Face ao processo de escolha criteriosa de dez escolas com propostas de Educação Integral em redes municipais e estadual de ensino para compor o contexto de investigação, tornou-se possível apresentar um panorama do atual cenário e de como tende a se estruturar a ampliação, em maior escala, o atendimento em Educação Integral na etapa final do Ensino Fundamental, em território pernambucano. As descobertas alcançadas são consideradas de importante contribuição para o enriquecimento do conhecimento da academia científica e para a fomentação de políticas públicas educacionais em Educação Integral. A investigação teve como trilha a busca por respostas sobre a indagação-motriz: Por quais vias tendem se estruturar as diretrizes curriculares, nas partes diversificada, complementar e suplementar, face às políticas públicas para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos? Nesse sentido, norteando-se pelas respostas aos questionamentos precedentes e aos objetivos especificados, evidenciaram-se perspectivas de inferência a dos arranjos curriculares, sinalizando para tendências, com destaque para: a implantação de distintas estruturas contemplando convergência e divergência entre os componentes de currículo, sem que haja precisa definição acerca da constituição das partes diversificada, complementar e suplementar; a implantação das iniciativas precedendo à elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico, com opção de adesão a modelo pré-elaborado em 80% das situações investigadas; a predominância do uso dos espaços internos escolares nas atividades educativas, em detrimento aos espaços externos, onde estes se vinculam a projetos específicos e aulas especiais; a carga horária semanal variação de 35 horas/aula a 50 horas/aula, com prevalência da quantidade mínima, primeira citada, em 70% das escolas campo de pesquisa; o atendimento com viés de assistencialismo social atrelado ao educacional, por predomínio da demanda estudantil classificada como pertencente aos estratos sociais marcados por pobreza e desestruturação familiar; a inserção de componentes curriculares voltados para o protagonismo juvenil, empreendedorismo e planejamentos de percursos de vida, em caracterização de distintivo predominante em inovação nas propostas pedagógicas.

PALAVRAS – CHAVE: Estrutura Curricular; Educação Integral; Pernambuco.

RESUMEN

Teniendo en cuenta las normas legales para la implementación y expansión de la oferta de Educación Integral (Brasil, Ley N ° 13.005 / 2014), fue pertinente investigar las propuestas pedagógicas de las experiencias pioneras con estudiantes asistentes de los últimos años de la escuela primaria en el estado de Pernambuco, Noreste de Brasil. Para la realización del trabajo de investigación se eligió como foco principal de obtención de datos, el análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos y las matrices curriculares; la percepción de profesionales docentes, de gestión escolar y coordinación pedagógica; y las concepciones de los investigadores sobre la estructura del currículo, con respecto a las variables constituidas por las partes diversificadas, complementarias y suplementarias del currículo, los espacios y tiempos pedagógicos. Dado el proceso de selección juiciosa de diez escuelas con propuestas de Educación Integral en redes educativas municipales y estatal para componer el contexto de la investigación, se hizo posible presentar una visión general del escenario actual y cómo tiende a estructurarse la expansión, en mayor escala, la asistencia a la Educación Integral en la etapa final de la Escuela Primaria, en territorio de Pernambuco. Se considera que estos hallazgos son una contribución importante para el enriquecimiento del conocimiento de la academia científica y para la promoción de políticas educativas públicas en la Educación Integral. La investigación tuvo como enfoque la búsqueda de respuestas sobre la pregunta principal: ¿De qué maneras tienden a estructurarse las pautas curriculares, en las partes diversificadas, complementarias y suplementarias, en vista de las políticas públicas para la Educación Integral en los últimos años de la escuela primaria, en el estado de Pernambuco, en el campo relacional currículum, espacios y tiempos pedagógicos? En este sentido, guiados por las respuestas a las preguntas anteriores y los objetivos especificados, hubo perspectivas de inferencia a los arreglos curriculares, señalando tendencias, destacando: la implementación de diferentes estructuras que contemplan la convergencia y divergencia entre los componentes del plan de estudios, sin una definición precisa sobre la constitución de las partes diversificadas, complementarias y suplementarias; la implementación de las iniciativas que preceden a la elaboración o reformulación del Proyecto Político Pedagógico, con la opción de adherirse a un modelo pre-elaborado en el 80% de las situaciones investigadas; el predominio del uso de espacios escolares internos en actividades educativas, en detrimento de espacios externos, donde estos están vinculados a proyectos específicos y clases especiales; la carga de trabajo semanal varía de 35 horas / clase a 50 horas / clase, con una prevalencia de la cantidad mínima, mencionada por primera vez, en el 70% de las escuelas de campo de investigación; la asistencia con sesgo de bienestar social atado al servicio educativo, debido al predominio de la demanda estudiantil clasificada como perteneciente a los estratos sociales marcados por la pobreza y el colapso familiar; la inserción de componentes curriculares centrados en el protagonismo juvenil, el emprendimiento y la planificación del curso de vida, caracterizando la insignia de innovación predominante en las propuestas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Estructura Curricular; Educación Integral; Pernambuco.

ABSTRACT

Considering the legal norms for the implementation and expansion of the Integral Education offer (Brazil, Law No. 13.005 / 2014), it was pertinent to investigate the pedagogical proposals of the pioneering experiences with attending students of the Final Years of Elementary School in Pernambuco State, Northeast of Brazil. For the accomplishment of the investigative work it was chosen as main focus of obtaining data, the analysis of the Pedagogical Political Projects and the curricular matrices of the research field schools; the perception of teaching professionals, school management and pedagogical coordination; and the researchers' conceptions about the curriculum structure, concerning the variables constituted by the diversified, complementary and supplementary parts of the curriculum, pedagogical spaces and times. Given the process of judicious selection of ten schools with proposals for Integral Education in municipal and state education networks to compose the research context, it became possible to present an overview of the current scenario and how it tends to structure the expansion, in greater scale, the attendance in Integral Education in the final stage of the Elementary School, in Pernambuco territory. These findings are considered to be an important contribution to the enrichment of the knowledge of the scientific academy and to the promotion of public educational politics in Integral Education. The research had as its search the search for answers about the driving question: By which ways tend to structure the curricular guidelines, in the diversified, complementary and supplementary parts, in view of the public politics for Integral Education in the final years of the Elementary School, in the State of Pernambuco, in the relational field curriculum, pedagogical spaces and times? In this sense, guided by the answers to the preceding questions and the specified objectives, there were perspectives of inference to the curricular arrangements, signaling for trends, highlighting: the implementation of different structures contemplating convergence and divergence between curriculum components, without a precise definition of the constitution of the diversified, complementary and supplementary parties; the implementation of the initiatives preceding the elaboration or reformulation of the Pedagogical Political Project, with the option of adhering to a pre-elaborated model in 80% of the investigated situations; the predominance of the use of internal school spaces in educational activities, to the detriment of external spaces, where these are linked to specific projects and special classes; the weekly workload varies from 35 hours / class to 50 hours / class, with prevalence of the minimum amount, first mentioned, in 70% of the research field schools; the attendance with assistance bias linked to the educational one, due to the predominance of the student demand classified as belonging to the social strata marked by poverty and family disruption; the insertion of curriculum components focused on youth protagonism, entrepreneurship and life course planning, characterizing the predominant distinctive in innovation in pedagogical proposals.

KEY WORDS: Curricular Structure; Integral Education; Pernambuco.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que durante décadas a educação brasileira construiu e desconstruiu sua história a partir dos avanços e dos retrocessos que de certa forma fomentaram diferentes debates acerca de uma concepção não mais dualista de educação, mas sim, uma educação para todos, reafirmada e alicerçada na equidade e na qualidade.

Garantir o direito à educação de qualidade, na perspectiva da eficácia e da equidade, tem constituído o cerne das agendas gerencias de fomentação, planejamento e execução de políticas públicas educacionais no Brasil nos últimos 20 anos, com evidências mais acentuadas a partir do ano 2005, com a institucionalização, pelo Ministério da Educação, do Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB¹ e entre outros contextos a que ela pertence.

Com maiores evidências ao decurso do século XX, em vários países do mundo, a exemplo da Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Suíça, Bélgica, dentre outros, atingir a qualidade educacional se fundamentou no cenário perceptivo e conceptivo de mais tempo na escola, para que assim fosse possível se ofertar mais oportunidades contemplativas às diversas áreas do desenvolvimento integral do ser humano tais como: cognitiva, esportiva, disciplinar, ética e de expressão artística, musical e corporal. De acordo com Larroyo (1974) e Luzuriaga (1990), como citado em Cavaliere (2002):

Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais. (p. 251)

O mais tempo na escola é concebido e difundido como ampliação de jornada, o que passou a ser denominado de tempo integral, derivando da corrente pedagógica escolanovista, que visualizou estruturas para atender a uma demanda de sociedade urbana de massas, marcada por forças da produção industrializada e de convívio crivado na democracia.

¹ IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica resultante da combinação de taxa de fluxo escolar com proficiência em avaliação externa de larga escala.

Nesse sentido, Gonçalves (2006), expressa-se em descrição caracterizadora da concepção de escola de educação integral, a partir de experiências educacionais escolanovistas com registros de implantação em várias partes do mundo.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. (Gonçalves, 2006, p.1)

Especificamente no Brasil, essa tendência se ancora numa linha cronológica que reside na perspectiva de universalização da oferta de educação integral na educação básica. Nesse viés, no novo e atual Plano Nacional de Educação, com alcance de uma década (2014 – 2024), conforme Lei nº 13.005/2014 estabelece na sua meta de nº 6, que até o final da vigência do plano (ano 2024), a oferta de Educação Integral em tempo integral seja implantada em 50% das unidades escolas da Educação Básica, e que atendam, no mínimo, 25% da demanda estudantil nelas matriculada.

No Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, por iniciativa da Rede Estadual de Ensino, no ano 2008 foi implantada uma política de Educação em Tempo Integral, em modelo experimental, para os alunos do Ensino Médio. A referida política fora ampliada e atende atualmente, a 368 escolas de ensino integral ou semi-integral entre unidades educacionais de referência em Ensino Médio e escolas técnicas, modalidades contempladas pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que criou o programa estadual de ensino integral.

Em se tratando, todavia, do atendimento aos estudantes do Ensino Fundamental, somente no ano 2017, conforme a Lei Complementar 1410/2017 e o Projeto de Lei Ordinária 1412/2017, o Estado de Pernambuco toma por iniciativa implantar a oferta de Educação Integral para os estudantes da Escola Estadual Creusa Barreto Dornelas Câmara, na cidade do Recife, Capital Pernambucana, contemplando os estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, com uma perspectiva de ampliação gradativa da oferta para os anos/séries posteriores; e destinar apoio a 15, dos 185 municípios por meio de adesão à proposta de ensino em tela. Compõe o grupo dos Municípios contemplados: Camaragibe, Itapissuma, Timbaúba, Tamandaré, Santa Cruz do Capibaribe, Bonito, São Bento do Una, Bom Conselho, Arcoverde, Afogados da Ingazeira, Flores, Floresta, Salgueiro, Cabrobó e Trindade.

Na Rede Pública de Educação de Pernambuco, o Projeto de Lei Complementar 1410/2017 propôs alterar a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral, objetivando o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas Estaduais, da Rede Pública Estadual de Ensino. (Pernambuco, PLC 1410/2017)

Ainda na Rede Pública de Educação de Pernambuco, o Projeto de Lei Ordinária 1412/2017 institui o Programa Educação Integrada, nos seguintes termos, em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo, o Programa Educação Integrada, que tem por objetivo a formação de parcerias com municípios direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados pelas redes municipais de educação.
Art. 2º As parcerias firmadas com os municípios que aderirem ao Programa Educação Integrada serão baseadas, prioritariamente, no compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais. (Pernambuco, PLO² 1412/2017)

Em se referindo às redes municipais de ensino, o município de Serra Talhada, com política própria de Educação Integral implantada no ano 2011, no Colégio Municipal Cônego Tôrres, com atendimento para 500 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proposta que fora ampliada para mais duas unidades escolares do mesmo município, no ano 2013: Escola Municipal Fausto Pereira e Escola Municipal Vicente Inácio. No que se refere à última unidade escolar, houve declínio da política educacional dois anos após (em 2015).

Seguindo com a política de iniciativa municipal em implantação de escola de Ensino Integral para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no ano 2018, o Município de Olinda inicia o atendimento na Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, contemplando

² PLO – Projeto de Lei Ordinária.

cerca de 200 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. O Município de Caruaru, com semelhante iniciativa de política educacional, começa a atender, no ano 2018, a 600 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Ensino Integral, a Escola Municipal João Lyra Filho.

Face ao contexto de desafios, além dos aspectos da implantação e da ampliação da política de educação integral para o ensino fundamental, fazem-se pertinentes as análises e os debates acerca da estrutura curricular, dos espaços e tempos existentes nas unidades educacionais e fora delas, o que certamente inquietam os gestores educacionais, tendo em vista a necessidade de se implantar propostas pedagógicas de educação integral visando garantir as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum e, no tempo a mais, contemplar as Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do currículo, com atividades e situações de ensino e de aprendizagem que viabilizem a formação plena do ser humano, com definição e enfoque curricular fundamentados.

De certo, trata-se de um contexto que exige iniciativa estrutural de ordem complexa. Assim sendo, sóbrio se faz conceber que para o alcance pleno do currículo definido, os espaços escolares e seus tempos de usufruto, e outros de práticas educativas existentes fora da escola, naturalmente passam a integrar os moldes da política de educação integral, considerando-se que os espaços pedagógicos e os tempos correlatos assumem, juntos, os papéis de fatores determinantes à implantação das propostas, no que tange à integralização do currículo, em suas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar.

Partindo-se destas incursões, vários questionamentos perpassaram pelo norteamento desta investigação, a citar:

- (1) Como se configura a estrutura organizacional da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, implementadas ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?
- (2) Como se apresenta a estrutura organizacional da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, implementadas ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?
- (3) Como se estabelece a estrutura organizacional da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?
- (4) Como se desenha a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco?

(5) Quais as diretrizes e tendências do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais implementadas, ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?

Por fim, a investigação em tela teve como trilha a busca por respostas sobre a indagação-motriz: Por quais vias tendem se estruturarem as diretrizes curriculares do cotidiano escolar, nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, face às políticas públicas para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Estado de Pernambuco, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos?

A organização deste trabalho de conclusão de curso dispõe de 3 (três) Capítulos, que sucedem a introdução, a saber: Referencial Teórico; Aspectos Metodológicos; Análise e Discussão dos Resultados. Integram, ainda, a estrutura da produção investigativa em tela: a Conclusão, as Recomendações Finais, as Referências Bibliográficas, os Apêndices e Anexos.

Capítulo 1. Referencial Teórico

Este primeiro Capítulo, que enfatiza o Referencial Teórico, se constitui dos tópicos: Antecedentes Históricos; Concepções de Educação Integral; e Diretrizes Curriculares para Educação Integral.

Em Antecedentes Históricos dispõe-se de evidências referentes à Educação Integral no Mundo, com destaque para políticas educacionais correlatas implementadas em alguns países europeus, asiáticos e latino-americanos. Na sequência, abordam-se as políticas de Educação Integral no Brasil, com origem no final do Século XIX e as diretrizes a que se dimensionaram nos Séculos XX e XXI. Inobstante, por se tratar de território campo de pesquisa, estabelece-se referência ao Estado de Pernambuco e suas políticas de Educação Integral na primeira década do Século XXI, com alcance às Redes Municipais de Ensino.

Quanto às Concepções de Educação Integral, trata-se de um tópico que apresenta diversos pensamentos de autores e pesquisadores renomados acerca do que se estabelece por definição de educação integral, educação de tempo integral, escola de tempo integral e educação integral de tempo integral. Partindo-se dessa lógica investigativa, possível se faz perceber uma aparente escassez de literatura e produções acadêmicas referentes aos aspectos curriculares, tempos e espaços pedagógicos no cotidiano escolar, no que concerne à estruturação da oferta de educação integral para anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, bem como, no que tange aos termos referenciados e às definições precisas, com enfoque em Parte Complementar e Suplementar de Currículo.

Em se referindo ao tópico das Diretrizes Curriculares para Educação Integral, discorre-se acerca das estruturas dos currículos, nas partes Diversificada, Complementar e Suplementar na correlação com os espaços e os tempos pedagógicos, postos estes como de caráter indissociável, isto é, numa relação de interdependência “tempo x espaço”. Registra-se, também, evidências de documentos normativos de políticas educacionais e perspectiva de arranjos curriculares no Brasil, com afunilamento para o Estado de Pernambuco, na modalidade de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano).

A partir dos documentos e registros observados, foi possível detectar os marcos da trajetória, em “linha do tempo”, no que concerne à modalidade de educação em destaque, estruturações curriculares, perspectivas de jornadas, espaços e atividades escolares, o que assume caráter imprescindível à produção científica dissertada nesta Tese de Doutorado.

1.1 Antecedentes Históricos

Para composição dos Antecedentes Históricos, na perspectiva de um breve observatório das políticas em Educação Integral, optou-se por registro de evidências nos sistemas educacionais, a começar por experiências exitosas, ou inovadoras, que sinalizam para o êxito, no Mundo, no Brasil e no Estado de Pernambuco, sendo este último o campo geográfico da investigação.

1.1.1 Educação Integral no Mundo

Em âmbito mundial seguem-se aspectos relevantes da estrutura das políticas educacionais de países com índices de desempenho bem avaliados no Programme for International Student Assessment – Pisa (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), na avaliação de 2015 ou com iniciativas inovadoras que enriquecem, sustentam e validam o trabalho de investigação em tela. São esses países, dentre outros: Alemanha, Dinamarca, Suíça, Espanha, Finlândia, Rússia e Itália (na Europa). Na América Latina, aborda-se sobre Educação Integral de êxito no Chile e traz a experiência da Argentina. Da Ásia, aborda-se as experiências de Israel e do Hawaii.

Para tanto, constituíram-se significativos subsídios para o estudo das iniciativas e políticas educacionais em recorte de mundo, as produções de Cavaliere (2009); Akomolafe e Jain (2017); Greeir e Golvêa (2017); Samoilova (2017); Kahakalau (2017); Mäntele (2017); Hecht (2017); Gluz (2018); Castro, Alencar e Rodrigues (2018).

Ainda foram consultados os sítios: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico> e <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia>.

Fundamental se faz ressaltar que nas produções científicas e acadêmicas analisadas não foram encontradas evidências de análise curricular, em correlação simultânea entre as Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo em paralelo com Tempos e Espaços Pedagógicos. Esses aspectos são abordados com ênfases distintas e particulares, fato que estabelece para esta investigação um destaque em contribuição para os campos acadêmicos e agendas de fomentação de políticas em Educação Integral.

No que se refere ao tempo escolar, conforme Cavaliere (2009), em análise da obra de Compère (1997), a História dos Tempos Escolares na Europa (*Histoire du temps scolaire en Europe*), destacando países como a Alemanha, Suíça, Espanha, Portugal, Itália e França, enfatiza que “o tempo escolar é constitutivo da identidade moderna da infância e estudá-lo

significa tentar compreender como os valores e as normas da escolarização se interiorizaram na sociedade” (Cavaliere, 2009, p. 163).

Identifica-se no referido estudo, que há grandes diferenças em relação à organização do tempo escolar nos países referenciados, inclusive de caráter nacional, de modo que as estruturas cronológicas do tempo assumem uma forma de controle dos estudantes e os aspectos referentes aos ajustes do tempo, nos debates, não assumem homogeneidade, pelo contrário, diz Cavaliere (2009, p. 163) “... o aumento e a diminuição do tempo de escola, por exemplo, têm significados diferentes entre países europeus”. Nesse contexto da Europa, Compère (1997), há mais de 20 anos, período em que a ampliação da jornada escolar ganha papel de destaque nas agendas de políticas educacionais, apresentava alerta sobre modelos impostos ou importados, alcançando, inclusive, a disposição organizacional e quantitativa do tempo escolar na admoestação. Inobstante, “apesar das diferenças, pode-se observar que, no conjunto, o tempo escolar alongou-se, intensificou-se e uniformizou-se em toda a Europa, nos últimos 200 anos” (Cavaliere, 2009, p. 164).

Acerca da organização do tempo de atendimento escolar, de acordo com Maurício (2014, p.7), fazendo referência a Pereyra, destaca-se que no século XX, até início dos anos 70, as escolas funcionavam em meia jornada, com início próximo das 8 horas e término por volta das 13 ou 14 horas, inclusive aos sábados. Nesse sentido, de acordo com Pereyra, a jornada escolar não assumia papel de relevância e não despertava o debate, apesar da existência de algumas monografias com indicação da necessidade de correção a disparidade existente entre a jornada de atendimento estudantil na Alemanha em comparada aos demais países da União Europeia.

✓ **Alemanha**

Ao final dos anos 70, integra as agendas das políticas públicas educacionais da Alemanha o interesse pelo atendimento escolar em jornada completa, o que fora inviabilizado em consequência dos altos investimentos necessários, bem como, pela crise econômica advinda da integração da Alemanha Oriental. Contudo, apesar das situações desfavoráveis, a Alemanha contava com excelentes espaços públicos, clubes e associações que propiciavam, no período da tarde, distintas e diversas atividades extraescolares, recreativas e culturais, que constituem pilares da organização curricular das escolas de jornada integral.

Registrava que, no final dos anos 70, houve intenção política de introduzir a jornada completa, mas a crise econômica e o alto investimento necessário, já que o estado respondia por mais de 90% do ensino obrigatório, abortaram a tentativa. Apontou um

problema que o país haveria de enfrentar com a integração da Alemanha Oriental, pois o índice de mulheres daí que trabalhavam era alto e o estado não provia educação infantil. Sobre a jornada dos docentes, afirmou que era das mais longas entre os países europeus, cerca de 23 a 24 horas de classe por semana, apesar da curta jornada do aluno na escola. Acrescentou que não havia indícios de mudanças a curto prazo, tendo em vista o acordo sindical feito pelos docentes. Em síntese, Pereyra não previa, na época, mudanças na jornada escolar alemã, nem pelo ponto de vista das famílias ou dos docentes, a não ser um possível aumento do número de vagas de educação infantil. E acrescentava um elemento a que atribuía importância: a tradição associativa da sociedade, onde se podiam encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades; era durante as tardes que os alemães se dedicavam ao seu tempo livre. Lembrava que os centros escolares e os serviços municipais contavam com boas instalações e ofereciam importante diversidade de atividades extraescolares, culturais e recreativas. (Maurício, 2014, p. 7)

Nos dias atuais, a Alemanha apresenta uma estrutura de jornada escolar, na qual, de acordo com Cavaliere (2009), observam-se os seguintes aspectos quanto à jornada escolar: a) “uma política escolar progressista tendeu a tornar a escola mais leve, questionando a dureza de sua rotina e a impossibilidade, devido a isso, de incorporar as camadas populares”; b) o tempo escolar está praticamente unificado, “processo iniciado no século 19 quando a obrigatoriedade passou a ser aplicada”, fazendo referência ao estudo de Jörg Biehl; c) conforme o autor alemão Hans-Ulrich Grunder, evidenciam-se questionamentos atuais “... na sociedade alemã vindos daqueles que não vêem um significado necessariamente progressista no aumento do tempo de escola”, onde se lançam acusações ao excesso e à padronização das rotinas escolares enquanto sendo uma “... forma de invasão à individualidade e ao direito dos pais sobre a educação de seus filhos”. Cavaliere (2009, p. 134)

✓ **Dinamarca**

Conforme Maurício (2014), em 1992, a Dinamarca, diferentemente dos outros países da União Europeia tinha uma carga horária semanal crescente em horas, segundo o curso e a idade dos alunos, porém, sem aula aos sábados. Cumpria-se, contudo, um calendário escolar extenso com o menor número de dias de férias entre os países da Comunidade, apresentando enquanto característica fundamental, o cultivo do tempo livre, que se considerava uma extensão da jornada escolar diária.

“As escolas, as prefeituras, os albergues e clubes de tempo livre eram fundamentais neste sentido” (Maurício, 2014, p.7), de modo que, segundo o autor, as escolas ofereciam suas instalações, mas eram as autoridades municipais e os pais que estabeleciam a estruturação do uso dos tempos livres nos planos de educação, com fixação em consenso, dos requisitos para os referidos tempos, bem como, das pessoas encarregadas da oferta da educação. Nesse

arranjo, expressa Maurício (2014, p. 8), que “na Dinamarca existe um sistema público polivalente que presta um serviço público, em que as novas gerações recebem uma educação a mais ampla possível dentro do próprio sistema escolar”. Com essa estruturação, naquele país, segundo Pereyra, (1992 a), como citado em Maurício (2014), “o tempo relativo à escola, no caso da Dinamarca, a partir do 4º ano primário, superava de forma visível a jornada de trabalho da sociedade, que na época era de 38 horas semanais” (p. 8). Como consequência as crianças, em troca, não precisam da ajuda dos pais nem do caro ensino auxiliar ou privado Pereyra (1992 a, p.18) citado por Maurício (2014), sendo possível inferir que a escola dinamarquesa de “meia jornada” se convertia de forma “voluntária” para muitos escolares, em uma oferta de jornada completa.

✓ Suíça

Na Suíça palco da pedagogia de Pestalozzi, também conhecida como "A Pedagogia do Amor", acredita-se enquanto viés da Educação Integral, “que uma das principais metas do ensino é desenvolver as habilidades naturais e inatas”, de modo que a escola é concebida “não somente uma extensão do lar, mas, um ambiente inspirado na família e que proporcione uma atmosfera de segurança e afeto” (Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico>). Ainda, de acordo com o educador suíço Pestalozzi, o processo de educação é dividido em três aspectos, sendo elas:

Cabeça: significa pensar de maneira universal e plural. Uma base sólida de ensino de habilidades culturais e conhecimentos é indispensável para a criação de uma mente reflexiva e ativa. Coração: possui o significado de convencer com personalidade. O cidadão responsável trabalha com a razão e o coração, portanto, a autoconfiança, a solidariedade, a capacidade de aceitar responsabilidades e a comunicação em grupo são traços fundamentais para uma personalidade madura, sendo essas características essenciais para complementar a produção intelectual. Mãos: representam a capacidade de aplicar ideias criativas e solucionar os problemas da realidade e do cotidiano. (Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico> - Grifo nosso).

Portanto, no que concebe o modelo de educação suíço, ainda conforme o portal Terra, o método de Pestalozzi parte do princípio de que a criança se desenvolve de dentro para fora, sendo assim, o ensino deve partir: a) “das questões mais fáceis e simples para o mais difícil e complexo”; b) “daquilo que é conhecido pela criança para aquilo que é novo”; c) “do conhecimento concreto para o abstrato”. Logo, o objetivo final da educação para a Pedagogia de Pestalozzi é triplo: a formação intelectual, física e moral.

No concerne à organização das classes, os estudantes suíços são agrupados a partir de três critérios: 1) aproveitamento; 2) recomendações de professores; 3) uma prova, eventualmente. Enquanto fator determinante para promoção dos estudantes para as séries posteriores são adotados testes, comportamento e atitudes em relação aos trabalhos escolares. (Fonte: <https://www.swissinfo.ch/por/educa>).

Acerca do tempo escolar, de acordo com Cavaliere (2009, p. 164), “Carlo Jenzer, que estuda o tempo escolar no cantão de Soleure (Suíça), mostra que, no passado, os menores tinham a maior carga horária, fato que, na atualidade, se inverteu”.

✓ **Espanha**

Na Espanha, aspectos regionais têm sido determinantes na intensa e variada discussão sobre a jornada escolar, sendo que tais políticas educacionais institucionalizaram seus arranjos em consonância com a região.

Maurício (2014, p. 9-10), segundo Pereyra (2005), revela que uma realidade em caráter polêmico tem origem em 1988 nas Canárias, abrindo-se caminho a um movimento que se expandiu pela Andaluzia, Galícia, Extremadura, Castilla-La Mancha e Aragon.

O Conselho de Educação das Canárias autorizou a mudança de jornada partida para jornada contínua contanto que fosse aprovada por 3 / 4 dos professores, pelo conselho escolar e por 3 / 4 dos pais mediante voto secreto. Em 1992, as Canárias contavam com 264 escolas com jornada contínua de um total de 759. Na Galícia, foi aprovado estatuto semelhante, em caráter experimental, com autorização de 2 / 3 de professores e pais. A Andaluzia incorporou a proposta com critérios mais gerais e sem caráter experimental. Depois de muitas polêmicas, enfrentamentos, greves, negociações, intervenções das associações de pais (APA), os conselhos de educação das comunidades autônomas envolvidas passaram a normatizar o processo de mudança de jornada, exigindo além da aprovação, quorum mínimo de votantes. Nas Canárias, adotou-se horário de 8.30 às 13.30 ou de 9h às 14h, deixando as tardes para atividades extraescolares. Havia reclamação por parte de pais que estas atividades não estavam sendo oferecidas de forma generalizada e que elas não deviam depender dos orçamentos domésticos, porque os mais prejudicados seriam os alunos das regiões com menores recursos de instalações de lazer e de esporte. A Andaluzia, além de estabelecer prazo até o ano de 2000 para as possíveis mudanças, contratou uma comissão de especialistas para estudar o assunto e orientar a implantação da reforma. (Maurício, 2014, p.10)

A partir das inquietações, os documentos de orientação para a implantação da reforma do atendimento escolar promovem, conforme Maurício (2014) a “distinção dos três tipos de jornada já mencionados – da escola, do aluno e do professor – e a proposta de três modelos distintos de organização da jornada, tendo em comum a carga horária de aula para os alunos de 25 horas semanais e para os docentes, 30 horas de trabalho” (p.11). Nesses parâmetros, nos

três modelos, as aulas são ofertadas pela manhã e os alunos precisam garantir frequência obrigatória às atividades complementares desenvolvidas em 2, 3 ou 4 tardes, semanalmente. Para Pereyra (1992), como citado em Maurício (2014), há que se dá importância ao uso do espaço escolar no que se refere ao desenvolvimento de atividades complementares, mediado por parcerias e convênios com prefeituras e outras instituições, sem perder de vista a preparação pedagógica do pessoal - monitores, animadores culturais - que desenvolve tais atividades. Registra, pois, que escolas de outras nações europeias que adotaram jornadas contínuas se fortalecem com um sistema integrado de atividades culturais e recreativas extracurriculares, para as quais, as prefeituras e as comunidades escolares evidenciam efetivas participações no processo de prolongação do tempo, numa perspectiva de um alcance muito maior que o escolar ou pedagógico.

Nesse contexto de ressignificação de tempo, afirma Pereyra (1992):

[...] A questão está no desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço escolar que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola. (p. 26)

Na Espanha, já a partir da Educação Infantil, as aulas iniciam, normalmente, às 9h da manhã e finalizam pela parte da tarde, por volta das 16h45min, a depender da província, sendo que alguns colégios oferecem uma jornada contínua, de 9h da manhã às 14h da tarde, com flexibilidade horária durante os meses de verão e inverno. Para os pais que trabalham e precisam deixar os filhos antes das 9h ou estender o horário da tarde, existe o programa “madrugadores”, onde a criança entra em torno das 7h da manhã e pode sair até as 18h ou até mesmo mais tarde. Isso também varia de uma escola para outra e não é um serviço gratuito, no entanto poderá ser subvencionado pelo estado. (Fonte: <http://partiespanha.com/educacao-na-espanha-sistema-educacional-espanhol/>).

Conforme Pereyra, (2005), a Espanha, à época, era um caso único na Europa a “introduzir uma reforma drástica do tempo escolar a partir de estender a implantação de fato da jornada escolar contínua como o melhor modelo e não reconhecer certas funções sociais da escola, que não têm que ser assumidas e sim integradas por parte do professorado” (p.59).

✓ **Finlândia**

Sobre a educação na Finlândia, seguem relatos de entrevista de estudantes (Helmi Halme e Ronja Haikarainen), ambas de 18 anos e professor de Psicologia (Atte Tahvanainen) de 35 anos. As entrevistas foram concedidas à Revista Educação e está disponível no endereço: <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia>.

Conforme Helmi, a educação finlandesa é gratuita, com quase inexistência de rede privadas de ensino. “Na Finlândia, praticamente não temos escolas privadas, não precisamos pagar mensalidade”, fala Helmi Halme. Afirma ainda acerca da jornada escolar diária que o dia não começa tão cedo, de acordo com Ronja Haikarainen. Completa Helmi: “Em geral, as aulas começam às 8h30 e vão até às 15h ou 16h”. Explica ainda Helmi, que além de irem para a escola um pouco mais tarde, os alunos finlandeses também contam com mais intervalos que os brasileiros. Após cada aula, eles têm uma pausa que dura cerca de 15 minutos.

O Professor Atte Tahvanainen, que veio ao Brasil acompanhar as alunas durante o intercâmbio, afirma não ter encontrado grandes diferenças em como as coisas são feitas em sala de aula. Porém ressalta que, “na Finlândia, há mais ênfase no ‘trabalho independente’, em que os alunos fazem pesquisas e exploram assuntos antes da aula. Na escola, aproveitam para trabalhar o tema e tirar dúvidas com o professor” (Revista Educação).

Pelo que relatam na entrevista, na Finlândia se valoriza o estudo das Línguas, de modo que além do finlandês e do sueco que são línguas oficiais do país, o inglês é a língua mais estudada e as crianças já iniciam com o estudo, do 1º ao 6º Ano do Ensino, conforme registra o Statistics Finland, instituição pública que fornece estatísticas sobre o país. Em 2016, dados da Revista Educação, disponíveis em <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia>, expressam que:

Além da educação bilíngue, o programa também oferece aos estudantes a oportunidade de se aprofundar mais nas matérias com as quais se identificam. Na Finlândia, mesmo no ensino médio regular, isso já é possível. Se o aluno se interessa por ciências sociais, por exemplo, pode focar seus estudos em matérias que se relacionam com esta área – como história e filosofia.

Conforme respondem os entrevistados, os estudantes escolhem seis disciplinas e são avaliados, nas provas finais, apenas nas matérias que decidiram cursar, o que conforme Ronja, muito dessa autonomia vem do estilo de lição de casa, que prioriza pesquisas e não a resolução de exercícios. “Vários alunos levam computador para a aula. E os professores também orientam a fazer pesquisas e levar para discutir em sala. Há uma conexão maior com a realidade do que aqui. Essa foi a grande diferença” (Ronja Haikarainen).

✓ **Rússia**

Um exemplo de escola de educação integral também está na Rússia: A escola em Tekos existe desde 1994 e é impressionante tanto devido aos seus resultados educacionais, como seu desenvolvimento holístico (Samoilova, 2017, p.62).

Na escola de Tekos, de acordo com Samoiloa (2017), ingressando aos 12 anos de idade, uma criança “é capaz terminar o currículo do ensino secundário da Rússia (que é mais difícil do que a maioria dos currículos ocidentais) dentro de um ou dois anos, obtendo um ou dois diplomas de ensino superior aos 18 anos de idade” (p.62). E além da possibilidade de conclusão em tempo reduzido, “torna-se certificado em duas disciplinas, tais como cozinheiro ou construtor, bem como em um conjunto de outras habilidades profissionais, como pintura, dança, artes marciais, e até mesmo apicultura” (Samoiloa, 2017, p. 62). Ainda conforme Samoiloa, acima disso, o que é mais importante é que a criança transforma sua personalidade em bela, estável, amplamente educada, não apenas intelectualmente, mas no coração.

A ideia central do método de Schetinin não é sobre a criação de prodígios, mas sobre a criação de belos seres humanos, plenamente desenvolvidos mentalmente, fisicamente e espiritualmente. As crianças da Escola Tekos se tornam amorosas, carinhosas, generosas; elas tem senso de coletividade e são responsáveis, fortes e claras sobre os seus ideais e objetivos, pois se percebem como parte de um todo, não só responsável, mas, na verdade, capaz de contribuir para o aperfeiçoamento da humanidade. (Samoiloa, 2017, p.62)

Schetinin, professor mentor do modelo de escola, sonhava em criar “A Escola do Terceiro Milênio”, o que acabou por ser um excelente modelo do que o mundo precisa, nos tempos altamente exigentes em que vivemos, na percepção de Samoiloa.

Em termos de organização, a Escola Tekos trabalha com grupos de 5 a 6 pessoas, com um líder senior se reportando ao conselho. O conselho é representado por ex-alunos entre 18 a 25 anos de idade, com qualificação pedagógica em determinada área do ensino superior. Esses alunos cresceram com altos ideais inspirados por Schetinin e, por isso, servem de modelo maduro e natural de autoridade para os mais jovens. Cada grupo escolhe um tema ou campo educacional como sendo central para os seus membros, voluntariamente.

O trabalho na Escola Tekos envolve vários níveis de atividade do aluno, conforme Samoiloa (2017):

1. Eu aprendo (estudando temas);
2. Eu estou aprendendo como ensinar (conhecimento e compreensão dos métodos de ensino);
3. Eu ensino (ensino mútuo dos estudantes);
4. Eu ensino como ensinar (o nível de transmissão – métodos de Ensino). (p.63)

Três princípios parecem construir a base da filosofia educacional de Mikhail Schetinin: (1) A escola não é uma preparação para a vida. A escola é a própria vida! (2) Conhecer cada e toda criança. Investir amor e fé em cada uma delas. (3) Todas as crianças devem saber o significado de sua vida, entender suas raízes e ver a meta no futuro.

“E a meta para Schetinin é nada menos que o bem comum, o bem-estar de sua Pátria e a transformação do mundo inteiro. Ele estabelece metas muito altas para as crianças, mas isso é o que os inspira e eles estão absorvendo essa filosofia com gratidão” (Samoilova, 2017, p. 66-67). Os métodos que se usa são tradicionais e não-inovadores, mas provavelmente foram esquecidos por educadores modernos. Para Samoilava, ele inspira as crianças através de “contação” de histórias diária (de tudo, a partir de contos de fadas para lendas, histórias de heróis de guerra e de pessoas que salvam as vidas de outras, bem como as experiências pessoais). Samoilova (2017, p. 67), apresenta detalhes estruturais da Escola Tekos:

- O dia começa as 5h30min e termina às 21h. Nesse meio tempo, eles estudam, constroem casas, envolvem-se em pintura artística e artesanato, cantam a cappella em oito vozes, praticam artes marciais e dança folclórica com habilidade profissional, cozinham suas refeições, realizam trabalhos administrativos e escrevem seus próprios textos. A noite, eles sempre levam uma hora para refletir sobre o dia e suas relações uns com os outros, e com o mundo.
- Todas as instalações escolares, incluindo espaços de estudo, um auditório, escritório administrativo, área para cozinhar, sala de jantar, banheiros, chuveiros, hall de entrada e outras instalações são projetados e construídos pelos alunos. Todas essas obras são cheias de graça e beleza que refletem a natureza interna e habilidades exteriores dos alunos e da excelente qualidade das atividades escolares. “Não é adequado que nós coloquemos a nossa atenção na música, artes visuais e dança; essas atividades devem fazer-se sentir na escola cotidianamente, e este é um ponto crucial” (M. Schetinin).
- Uma vez por semana eles têm política como tema, assistindo notícias importantes, analisando e discutindo tudo o que está acontecendo no mundo.
- As crianças têm smartphones na escola, que eles usam para acessar informações rapidamente sobre os assuntos em que estão trabalhando. Para TV e jogos não há desejo, muito menos tempo.
- Todos os alunos tem uma postura surpreendentemente reta e digna, e impressionam a todos com sua bela língua russa.

✓ **Itália**

Na Itália, no início do século XX, o movimento denominado doposcuola (após-escola), de cunho assistencialista, com caracterização de “gueto” (bairro) para atendimento reservado aos estudantes de famílias pobres e desprivilegiadas, constitui-se um marco na

ampliação do tempo escolar, em um país dividido entre norte rico e sul com pouco desenvolvimento e com características pouco “europeias”.

A realidade escolar da Itália e a histórica divisão entre o norte rico e o sul pouco desenvolvido e pouco "europeu" favoreceram no país a compreensão de que o alongamento do tempo de escola seria coerente com as necessidades de democratização e busca de igualdade. (Cavaliere, 2009, p. 164)

As inovações na ampliação da jornada dos estudantes na escola surgem na década de 1970 com as chamadas escolas de “tempo pieno” (tempo pleno), com pretensões que ia além das modificações no horário escolar, vislumbrando um novo tempo educativo, por necessidades de democratização do atendimento escolar e busca de igualdade. Portanto, assume também status de política sócio-educativa.

✓ Chile

O Chile apresenta resultados considerados positivos e interpretados como conquistas oriundas dos investimentos em educação integral, tendo o melhor desempenho da América do Sul na Avaliação PISA/2014 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por ocupar a posição de número 36, dentre 44 países avaliados. De acordo com Titton e Bruscatto (2016), “com 12 mil escolas, destas 45% públicas (mantidas pelos municípios) e 45% subvencionadas (mantidas pelo governo e os pais dos alunos), o Chile é também referência no que diz respeito à Educação em Tempo Integral, sob a denominação Jornada Escolar Completa (JEC)” (p.7).

Em meados da década de 90, ao final da Ditadura Militar, foi que floresceu a iniciativa da ampliação da jornada escolar como possibilidade de uma reforma na educação chilena, isso, numa perspectiva de um novo governo democrático, de aliança formalizada na ideologia política centro-esquerda. A proposta de Educação com Jornada Escolar Completa no Chile, que recebera a denominação de Concertación (Pactuação) firmada entre as entidades institucionalizadas, se constituiu por 4 pilares, com perspectivas de garantia de: (1) educação com qualidade e equidade; (2) conteúdos obrigatórios para todo o sistema chileno; (3) formação inicial e continuada dos docentes e (4) jornada integral dos docentes dedicada à escola.

A ideia de ampliação das horas escolares surgiu no final da ditadura, em meados da década de 90, trazendo para o debate uma possível reforma educacional chilena, a partir de um novo governo democrático, de aliança centro-esquerda, denominada Concertación, constituída por 4 pilares: programas de melhoria e inovação educativa, tendo em vista a transformação de práticas de ensino e aprendizagem para garantir uma educação de qualidade e equidade; reforma curricular com o estabelecimento de conteúdos fundamentais e obrigatórios para todo o sistema de ensino chileno; desenvolvimento profissional dos professores, contemplando tanto a formação inicial

como a formação continuada, assim como sua jornada escolar integral, dedicada à escola, de modo a enfrentar e superar os desafios de um novo currículo, de uma nova pedagogia, entre outras mudanças que a reforma traria. (Titton & Bruscato, 2016, p. 7)

Em termos de normatização legal, o Chile assumiu uma política de ampliação do tempo escolar no ano de 1997, por meio da Lei Nacional nº 19.532/1997 que estabeleceu a implementação da jornada escolar completa (JEC) em todas as escolas primárias públicas e particulares subsidiadas pelo governo. Conforme registram Titton e Bruscato (2016), a ampliação da jornada escolar no Chile foi justificada pelo Ministério da Educação em virtude do tempo pedagógico e oportunidades educativas constituírem uma relação de percepção positiva, bem como, pela proteção denotada às crianças vulneráveis aos riscos sociais evidenciados pelas drogas e pelo trabalho infantil. Daí, a caracterização da proposta com os vieses pedagógico e de proteção social.

A incorporação da jornada ampliada nas escolas chilenas, portanto, teve início em 1997, de modo que, em 2008, já funcionavam em tempo integral 80% das unidades educacionais, com carga horária anual de 1.100 horas para as turmas do 3º ao 8º Ano (Educação Básica), e de 1.216 Horas anuais no Ensino Médio. Logo, o Chile cumpre essas cargas horárias em 190 dias letivos, com 38 horas semanais (manhã e tarde). Já no que se refere à destinação do tempo, nas escolas chilenas, o ensino primário destina 26 horas semanais para os planos de estudo e 12 horas para as demais atividades. Nas últimas séries/anos da educação básica (7º e 8º anos), a distribuição é de 30 horas e 8 horas, respectivamente.

A partir desta data, as escolas foram incorporando o regime de tempo escolar ampliado e, até o ano de 2008, 80% das escolas chilenas já funcionavam em tempo integral. Com a implantação da Jornada Escolar Completa, a carga horária anual das turmas do Ensino Básico (3º ao 8º ano) aumentou para 1.100 horas e das turmas de Ensino Médio para 1.216 horas. O Chile é um dos países com maior carga horária de escola, com 1.100 horas anuais e 190 dias. Os alunos realizam atividades durante a manhã e a tarde, cumprindo carga horária de 38 horas semanais. No ensino primário, por exemplo, 26 horas são destinadas aos planos de estudos e 12 horas às demais atividades. Já nas duas últimas séries da educação básica (7º e 8º anos), os planos de estudos acarretam 30 horas, sendo 8 destinadas às atividades livres. (Titton & Bruscato, 2016, p. 7,8)

Convém ainda registrar, que nesta estrutura de Educação de Jornada Escolar Completa, a educação geral básica chilena compreende oito anos de estudos e a pré-escola não é obrigatória.

✓ **Argentina**

Na América Latina, ao final do século XX, de acordo com Gluz (2018) a ampliação da jornada escolar se constitui agenda nas políticas públicas educacionais de diversos países, dentre eles: Chile, Uruguay, Venezuela, Cuba, México e Argentina. Tais iniciativas se fundamentaram nas novas orientações referentes às funções da escola na chamada sociedade do conhecimento e nos efeitos negativos oriundos da redução da jornada escolar.

Frente a los efectos no deseados de estas políticas y finalizando el SXX, distintos países de América Latina empiezan a incorporar em sus agendas públicas la extensión de la jornada escolar sumando a las preocupaciones por los efectos de la reducción de las jornadas escolares, la redefinición de las orientaciones de los OI relativas a la función de la escuela em la llamada sociedad del conocimiento. Chile en 1997, Uruguay en 1998 y Venezuela en 1999 avanzaron en ello. Cuba, México y Argentina se sumarán entrado el SXXI. (Elías, et. al, 2016, como se cita en Gluz, 2018, p. 334)

Na implementação das políticas educacionais em jornada ampliada na América Latina, as propostas se ancoram em duas perspectivas dominantes no mundo, sendo elas: a) as mudanças curriculares em adequação às novas demandas de conhecimento; e b) a percepção do espaço escolar enquanto aquele que pode reduzir os riscos sociais a que se submetem as crianças, adolescentes e jovens, face as desigualdades emanadas da crise sócio-econômica vivenciada pela sociedade pós-moderna.

El debate actual respecto del sentido que se otorga al mayor tiempo em la escuela puede sintetizarse em base a dos perspectivas que modelan las propuestas de política a nivel nacional y internacional. Por un lado, aquellas que, basándose em el vertiginoso avance del conocimiento y los cambios curriculares que ello genera, suponen que la extensión del tiempo escolar es una de las variables fundamentales para garantizar las condiciones necesarias para un aprendizaje a tono con los desarrollos científico-tecnológicos más recientes. Por otra parte, una concepción sobre la extensión de la jornada escolar que se articula como una propuesta de política frente a la profunda crisis sócio-económica que atraviesa la sociedad y se postula a la escuela como espacio para la contención social de la infancia y el control del llamado “riesgo social”. (Feldfeber, Gluz y Gómez; 2004, como se cita em Gluz, 2018, p. 334-335)

Não obstante, há que se explicar o tempo pedagógico pelo crivo do que se promove de aprendizagem a partir, fundamentalmente, do modo em que se faz uso desse tempo. Corroborando Gluz (2018), fazendo referência a Pereyra (1992) “... tal como evidencian los debates em el campo de los estudios sobre tiempo y aprendizaje, la variable temporal per se no tiene capacidad explicativa, sino el uso del tiempo y las variaciones idiosincráticas que acompañan esos usos” (p.335). Daí, a indissociável necessidade de correlacionar a variável tempo às variáveis espaços e uso otimizado e racionalizado das ‘frações do tempo’.

Na Argentina, o nascimento da Política de Educação Integral ocorreu em 1957, com a Escuela de doble escolaridad – manhã e tarde. O Modelo experimental se deu com os mesmos professores atuando nos dois turnos, implementando a Escola de Jornada Completa (JC), com forte tradição no país. A proposta assume natureza disjuntiva, onde “la función pedagógica y asistencial como fundamento para el incremento del tiempo escolar” (Gluz, 2018, p. 336). A Escola de Jornada Completa apresenta no seu bojo aspectos revolucionários no processo de ensino, o que, conforme o Conselho Nacional de Educação Argentino se pauta na formação integral e no trabalho ordenado e criativo. Tudo isso, ancorado em experiências de enriquecimento curricular integradas aos componentes curriculares tradicionais.

La escuela de JC representa también un movimiento de renovación de la enseñanza: formación integral y trabajo ordenado y creador. El mayor tiempo de permanencia posibilitaba según sus formadores, enriquecer el programa de estudios a través de nuevas experiencias de trabajo y de su integración con las materias tradicionales. (Consejo Nacional de Educación, 1968, p. 11, como se cita en Gluz, 2018, p. 336)

Em aspectos curriculares, a suplementação curricular (Parte Suplementar) se evidencia pela intensificação de atividades, sobretudo, em áreas desportivas e de expressão, contudo, preservando-se os conteúdos curriculares objetos de conhecimento. Nesse sentido, afirma Gluz (2018) “la innovación pedagógica fue un foco fundamental en tanto además, la JC no supuso la modificación de los contenidos curriculares sino intensificación de algunas áreas desportivas y expresivas sobre todo”(p.336).

No modelo argentino, durante as refeições se presencia a função assistencial complementar à pedagógica, de modo que as normas de conduta se integram a um estilo de vida, o que faz denotar o propósito da atividade, também de caráter educativo no espaço do refeitório escolar.

Los comedores escolares cumplen un cometido asistencial en cuanto colaboran en el desarrollo físico del niño y un cometido estrictamente pedagógico por cuanto suministran normas de conduta, mediante la práctica de las mismas durante el almuerzo diario, tan el significativo en el proceso de capacitación de un estilo de vida. (Consejo Nacional de Educación, 1968, p. 11, como se cita en Gluz, 2018, p. 336)

Na essência da proposta de Escola em Jornada Completa em plena fase Pós-Liberal, com o arranjo de possibilidades de fortalecimento do ensino a partir do enfoque nas áreas de expressão e linguagem como melhor forma de atendimento às demandas e respostas às questões da sociedade, a marcante característica é não prezar pela vinculação aos padrões de eficiência nem de retenção dos estudantes. Registra Gluz (2018): “Ni eficientismo, ni contención sino una propuesta que articula la posibilidad de fortalecer la enseñanza en

especial en áreas expresivas y idiomas a la vez que genera mejores condiciones para atender la cuestión social ” (p.341).

Com a impugnação do Consenso de Washington em função da mão invisível do mercado, “mano invisible de mercado” (Gluz, 2018, p. 342), na Argentina, a recuperação da soberania, face aos organismos financeiros internacionais, a partir dos anos 1990, promove o surgimento de escolas para vulneráveis, na perspectiva de reparação histórica e não para contenção. Com obviedade, os mecanismos de assistencialismo e proteção ganham corpo, materializando-se pela oferta de fardamento, materiais escolares, reconhecimento às particularidades dos alunos, ritmos acadêmicos. Assim, “... espacios específicos y transitorios de trabajo a cargo de ‘facilitadores pedagógicos’ para acompañar el reingreso escolar poniendo en discusión el modelo de escuela vigente” (Gluz, 2018, p.343).

Na Argentina, iniciou a ampliação da jornada diária em 2005 com a promulgação da nova Lei Argentina de Financiamento Educativo (Ley N° 26.075), atendendo a 30% das matrículas da Educação Básica. Em 2006, com a Ley de Educación Nacional n° 26.206 (p. 344), houve a extensão para todo o ensino primário, por postulação de Lei. A partir de 2009, políticas de educação integral para a integralidade dos direitos por vias de ações intersetoriais e de responsabilização do Estado. Decreto que cria “Asignación Universal por Hijo” (Gluz, 2018, p. 343) – prestación monetaria no contributiva (do nascimento aos 18 anos). Enquanto condicionalidades, representantes legais dos estudantes: pais, tutores ou curadores carecem estar sem ocupação ou comprovar salário informal menor que o Salário Mínimo Vital y Móvil (SMVyM), portanto, educação assistencial e protecionista financiada “... con recurso del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES” (Gluz & Moyano, 2016, como se cita em Gluz, 2018, p. 343).

Convém ressaltar que a implementação da política de atendimento se evidencia de modo gradativo, de modo que, conforme dados do “Anuario Estadístico Educativo 2015 (tomado de CEA, anuário, marzo 2017)” (Gluz, 2018, p. 348), somente 13,4% dos alunos de nível primário foram contemplados em 2015, com atendimento em jornada ampliada na escolas estatais das Províncias da Argentina. No entanto, na jurisdição de Tierra del Fuego atingiu-se no mesmo ano, 61,1% de atendimento à demanda estudantil em questão.

Concernente ao alcance do currículo na perspectiva de Educação Integral, o modelo argentino se fundamenta no enriquecimento das experiências educativas dos estudantes, incorporando novos saberes, com ênfase no Capital Cultural (Parte Diversificada do Currículo), nas aptidões metacognitivas e na igualdade entre as distintas classes sociais.

Normativamente, tem-se:

[...] relacionados con las artes; el cuerpo y el movimiento, el juego y / o los deportes; la ciencia, los debates y descubrimientos científicos; y el tiempo y las estrategias para el estudio y por ofrecer actividades tendientes a la formación como estudiantes (MECyT, 2006). (Gluz, 2018, p. 345)

Em 2017, pela Resolución CFE N° 318/17, de mayo de 2017, surge uma nova proposta para a jornada ampliada de ensino e aprendizagem com enfoque no “pedagógico, lúdico e social”. Trata-se do Programa La escuela sale del aula - Escola fora da sala de aula – que se fundamenta no fortalecimento de vínculos com a comunidade, promovendo uma certa desresponsabilização do Estado quanto à infraestrutura dos espaços educativos. Para fortalecimento da proposta, vislumbra-se a vinculação institucional com alcance dos espaços externos à escola e o seu devido uso como espaços pedagógicos. Nesses moldes, “Propone una vinculación institucional con municipios y organizaciones de la sociedad civil (clubes, instituciones artísticas, culturales e sociales, entre otras) adquiere relevancia para su implementación” (MENyD, 2017, como se cita en Gluz, 2018, p. 351).

✓ **Israel**

Em Israel, no ano 1987, Yaacov fundou e passou a dirigir a Escola Democrática em Hadera, Israel, uma escola pública experimental para quatrocentas crianças entre 4 e 18 anos de idade. De acordo com Hecht (2017),

Em uma escola democrática, cada criança constrói seu programa de estudos pessoal e determina o que, como, quando, onde e com quem aprender. A escola é gerida democraticamente e todos os professores, alunos e pais são bem-vindos a se tornarem parceiros na gestão escolar. (p.277)

O modelo de escola de Yaacov, na perspectiva de Educação Democrática passou a ser adotado, inclusive com ingresso em escolas de histórico tradicional (centenas delas). O modelo de Yaacov é denominado de modelo de Cidades Educacionais, “cujo objetivo é transformar a cidade inteira em uma grande escola” (Hecht, 2017, p. 277). Completa o autor enfatizando que na atualidade o seu modelo de escola se encontra em mais de 10 cidades e municípios, trabalhando com cerca de 10% das crianças israelitas, com taxa de desenvolvimento crescente.

Em Cidades Educacionais, a organização que administro hoje, desenvolvemos colaborações municipais entre instituições públicas e organizações privadas que atuam na cidade, com o propósito de expandir as rotas de desenvolvimento singulares que estão disponíveis para cada criança em idade escolar. (Hecht, 2017, p.277-278)

O modelo de escola que já existe a mais de 30 anos foi nomeada por Yaacov como “Democrática”, explica ele, por ter percebido “que o modelo tradicional de escola que

preparava as crianças para a vida em uma sociedade não-democrática de mais de um século atrás não poderia continuar existindo e preparando crianças para a vida na sociedade democrática em que vivemos hoje” (Hecht, 2017, p. 278). Complementa: “Escolas no passado, que preparavam seus estudantes para a vida como trabalhadores na indústria, que requeriam principalmente disciplina e obediência, não podem prepará-los para a vida em organizações contemporâneas que exigem criatividade e iniciativa”. Assim justifica Hecht (2017, p. 278) o porquê do sucesso de uma escola Democrática, numa Cidade Educacional.

Sobre o atendimento educacional, segundo Hecht (2017), na escola Democrática “cada criança se especializa na área que é o seu ponto forte, utilizando diversos recursos que estão a sua disposição” (p. 294). Sobre os profissionais e estudantes, enfatiza que atuam como num time esportivo e segue apenas dois princípios – “Cada estudante é também um professor e o professor em seu novo papel como treinador do Time Educacional ambiciona ajudar cada criança a encontrar o seu ponto forte” (Hecht, 2017, p. 294). A criança se torna um “jovem professor” nessa área, sendo que se realizam as parcerias na aprendizagem, na perspectiva de time:

No time criativo (a sala de aula em rede), aprendizagem por meio de parcerias entre alunos ocorre (o tipo mais profundo de aprendizagem). A aprendizagem em parcerias utiliza o ponto forte dos alunos. Há vários modelos de aprendizagem em rede. Um deles é um modelo singular que desenvolvemos em Israel (Cidades Educacionais) – O Time Educacional. (Hecht, 2017, p. 294)

Enxerga, portanto, a escola como uma encubadora para o Empreendedorismo pedagógico-comunitário, onde se configura uma mudança de profissionais da educação que trabalham como indivíduos, para times educacionais que conduzem uma comunidade de aprendizagem, afirma Yaacov. Complementa usando um termo hebraico de responsabilidade mútua: “Arvut Haddadit”. Assim registra Hecht (2017), mencionando o termo hebraico para responsabilidade mútua - Arvut Haddadit: “... nós agora vemos Arvut Haddadit”(p.295).

Como são tratados os alunos no coletivo de seus desempenhos? Na escola democrática, com atuação em time, com o princípio da ajuda mútua, na sala de aula “tem um desafio conjunto mensurável - O desafio pode ser de base acadêmica, social ou comunitária, a inovação é o desafio ser dividido por todos na classe ao invés de desafios individuais” (Hecht, 2017, p. 294). Conclui, exemplificando com um desafio acadêmico:

a nota da turma é a média das notas individuais de cada participante do grupo. Todos os alunos tomam parte na geração e implementação de ideias para melhorar a nota da classe por meio de aprendizagem em parceria e utilizando os pontos fortes. (Hecht, 2017, p. 294)

✓ **Hawai**

Um destaque de como se trabalhar com Educação Integral vem de um povo insular nativo do Hawai, estatísticas confirmam que escolas públicas Hawai’I “mostram maiores taxas de estudantes que não tem proficiência em leitura, matemática nem ciência; são ausentes, tem padrões baixos em testes escolares de leitura e necessitam se inscrever em cursos de apoio quando ingressam na faculdade” (Kahakalau, 2017, p. 194). Para Kahakalau, escolas com ou mais de 50% de alunos havaianos nativos tem o dobro de chance de serem selecionadas para reestruturação, em virtude de seu contínuo insucesso na Avaliação Anual de Progresso Adequado (APA), em comparação a uma escola com menos de 50% de alunos havaianos nativos.

Após pesquisas constatarem que o ensino do modo antigo nos acampamentos era um método moderno, nasce um sistema de Pedagogia aloha no Havaí com a ideia principal de que um sistema havaiano de educação deve ser baseado na comunidade.

Isto significa, em vez de um sistema “de cima para baixo” centrado em Honolulu, uma metrópole urbana, desconectada das realidades rurais do nativo havaiano, Educação com Aloha defende que cada comunidade nativa havaiana trace seu próprio curso de educação, fazendo o que é melhor para seus alunos, utilizando recursos únicos e ativos disponíveis para eles. Ou seja, a extensa comunidade nativa havaiana de anciãos, tios e tias, crianças e jovens, torna-se a espinha dorsal do nosso sistema havaiano de educação. (Kahakalau, 2017, p. 205)

Relata Kahakalau que em 1997, as lições aprendidas no acampamento Kūkulu Kumuhana foram integradas a Academia Especializada em Havaiano, uma escola para alunos de 9 a 12 anos, e para um colegial de escola pública na ilha do Havaí, fundada e gerenciada por ela. No ano 2000, a Academia Havaiana passou para o primeiro lugar de dezenas de escolas públicas baseadas em Havaiano em 3 ilhas, as quais atenderam anualmente mais de 2000 havaianos nativos.

E em 2009, essa escola K-12 bem-sucedida, fundada e administrada pela autora durante os primeiros dez anos, recebeu certificação integral WASC de 6 anos e, em 2010, seus 250 alunos levaram ao recebimento do primeiro certificado LEED platinum em educação do Havaí, parte de um kauhale entre gerações, ou destinação do aprendizado havaiano, definido pelo autora. (Kahakalau, 2017, p. 198)

O modelo de Pedagogia Aloha, em suas estruturas, permite que as comunidades controlem o processo de educação a nível comunitário, e desse modo, conforme percebem suas necessidades criem medidas que lhes permitam atingir os seus marcos, afirma Kahakalau.

Em mesma estrutura funcional tem a escola o poder de alocar e decidir sobre os recursos, com um gerenciamento de ‘baixo para cima’ que permite as comunidades utilizarem plenamente seus recursos exclusivos “... à medida em que criam modelos de educação relevantes, baseados no local que se concentram alunos aprendendo sobre seu lugar, e encontrando soluções para questões ambientais, sociais e culturais enfrentadas por suas comunidades” (Kahakalau, 2017, p. 206). Complementa a autora, enfatizando: “Para implementar tais modelos comunitários e orientados para a família de ensino e aprendizagem, Educação com Aloha defende a criação de kauhale, ou destinos de aprendizagem intergeracional em comunidades nativas havaianas” (Kahakalau, 2017, p. 207). Nesse modelo, ainda ressalta que os alunos de todas as idades podem se reunir para praticar a língua e cultura havaianas.

Outra área de sustentabilidade abordada pelo kauhale havaiano, ou destinos de aprendizagem, diz respeito à “soberania alimentar”, conclui Kahakalau.

1.1.2 Políticas de Educação Integral no Brasil

Em sucinta abordagem histórica, segue-se a trajetória que tem percorrido o Brasil no atendimento educacional na perspectiva da Educação Integral, num recorte cronológico, a partir do Império (século XIX) até os dias atuais, com os tópicos: Política de Educação Integral no Brasil no século XIX; Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1930 - 1950); Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1960 - 1990); Educação Integral para o Ensino Fundamental no Brasil - Século XXI.

A disposição metodológica em ‘linha do tempo’ está de acordo com Silveira (2014).

1.1.2.1 Política de Educação Integral no Brasil no século XIX

De acordo com o que registram Souza e Bonato (2009), com respaldo na intervenção da medicina higienista, originária da Europa do século XVIII, em virtude das mudanças infraestrutura urbana, no transporte, na economia, na política, na comunicação, na segurança e na cultura, de modo que o ensino integral, na perspectiva da higiene, se apoiava em quatro pilares: educação física, educação moral, educação intelectual e educação sexual. Nesse contexto, no Brasil o ensino integral implantado nos Asilos de Meninos Desvalidos tem suas marcas instituídas no Período Imperial e destinou-se a proposta pedagógica dos Asilos a recolher, educar e instruir, em regime de internato, menores de 12 anos em estado de pobreza.

A educação física, que criou o corpo saudável; a educação moral, gênese da figura do indivíduo contido e polido; a educação intelectual, que gerou a ideia de que o

indivíduo “culto” era superior ao “inculto”; e a educação sexual, que deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles sãs e raças puras. (Souza & Bonato, 2009, p. 107)

Conforme Souza e Bonato (2009, p. 116-119), a regulamentação, pelo crivo da presença da legislação no Estado foi fundamental para o imperador D. Pedro II reformar o ensino primário e secundário do município da Corte, o que fez pelas diretrizes do Decreto Legislativo 630, de 17 de fevereiro de 1851.

Conforme Silveira (2014, p. 35), também por força do regulamento de 1875, no seu art. 2º e do regulamento de 1883, em seu art. 6º, portadores de doenças contagiosas ou incuráveis ou os que possuíssem defeito físico impossibilitador do estudo ou de algum ofício era proibida a matrícula, portanto, era uma educação de atendimento a partir de critério de inclusão ou exclusão ao acesso, que se dava “a partir dos seis anos de idade, e a permanência na instituição até os vinte e um anos, em atividades de produção, até pagar as despesas geradas com estudo” (Silveira, 2014, p. 35). Trata-se, pois, do marco inicial de ensino integral no Brasil.

1.1.2.2 Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1930 - 1950)

Com atendimento ocorrido nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, pelas idealizações de Plínio Salgado, tem-se o movimento denominado Ação Integralista Brasileira, “fundamentada na ideia e na necessidade da Educação Integral, tendo como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, sob o slogan: ‘Deus, Pátria e Família’ e, portanto, ancorada na concepção do pensamento-ação integralista” (Silveira, 2014, p. 35). De acordo com Anísio Teixeira, refere-se ao movimento chamado de Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade do julgamento, em detrimento da memorização, tendo como defesa um programa completo que envolvia leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes individuais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação (Pegorer, 2014, p. 21-26).

Expressa Pegorer (2014), a visão de Educação Integral que serviu de âncora para o atendimento, quando ressalta:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre-se logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos

grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (p.26)

Para Silveira (2014) “Percebe-se, portanto, que no cerne dos movimentos de Plínio Salgado e Anísio Teixeira que a educação enquanto obrigação de oferta pelo Estado assume, também, a incumbência de suprir os déficits da família em virtude dos seus desarranjos” (p.35).

Na edição de modelos-testes de Educação Integral, a Bahia assume posição de destaque, especificamente Salvador (primeira Capital do Brasil) de modo que no início da década 1950, no Bairro da Liberdade, Anísio Teixeira coloca em prática o modelo de Escola que ficou conhecido como Escola Parque, já tendo sido denominada de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Para Silveira (2014), “Tratava-se, portanto, de um modelo, à época, revolucionário em sua gênese, pois associava educação profissionalizante e em tempo integral com outras atividades formativas voltadas para as populações mais carentes” (p.36). Conforme Pegorer (2014, p. 27), inaugurado em 21 de setembro de 1950, o Centro revolucionou as propostas educacionais no país, onde integravam as suas propostas de ensino a realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de artes.

Naquele contexto de estrutura escolar, (Silveira, 2014), o conhecimento aparece associado às atividades manuais e de produção, na perspectiva de incorporar os jovens também na vida industrial, além da social, ancorando-se na “ideia de um ensino por ação produtiva” (Dommanget, 1972, p. 241, como citado em Paro, 2009, p. 24).

Não obstante, as evidências de caracterização de política educacional imprimem marcas de que “a proposta se voltou no seu início para as classes populares, menos favorecidas, com maiores problemas de ordem socioeconômica, que se constituía uma demanda sem atendimento escolar e em alguns casos, até de menores abandonados” (Silveira, 2014, p. 36). Nesse sentido, denota-se uma relação com algumas características da oferta de ensino integral na atualidade, no Brasil.

1.1.2.3 Política de Educação Integral no Brasil no Século XX (1960 - 1990)

Com expansão na Década de 1960, para Brasília – Distrito Federal, sendo fonte de inspiração o modelo de Educação Integral de Salvador, embora com suas evoluções peculiares, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, reuniu em comissão o que à época se denominava a elite de educadores do país, dentre eles, Anísio Teixeira, Darcy

Ribeiro e Cyro dos Anjos, para criar o Plano Humano de Brasília e instituir o Sistema Educacional da Capital Federal (Pegorer, 2014, p. 27). Conforme registra Pegorer (2014), citando Teixeira (1992):

Nesse cenário se instituíam a conjuntura educacional de centros com “Escolas-Classes” e “Escolas-Parques”, de modo que o tempo integral de 8 horas era dividido em 4 horas para atividades de cunho intelectual e na “Escola-Classe” e outras 4 horas para outras atividades na “Escola-Parque”, havendo, portanto, o entendimento de que assim, oferecia-se “à criança oportunidades completas de vida, o que compreendia atividades de estudo, de trabalho, de vida social, de recreação e de jogos. (p. 29)

Na estrutura curricular de Brasília contemplavam-se as atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais, além das intelectuais, de modo que, de acordo com Pegorer (2014), Anísio Teixeira “visava integrar toda a população no contexto da sociedade moderna” (p.28). Agia Teixeira sob a influência das ideias pragmáticas de John Dewey, idealizador da concepção experimental da educação, isto é, de métodos ativos, movida pela filosofia progressivista” (Coelho & Portilho, 2009, p. 92).

Nesse sentido, o atendimento, de acordo com Pegorer (2014), citando Ribeiro (1994) se constituiria de três aspectos: educação de dia completo, escola ampla em espaços, dieta alimentar adequada, espaços para banho, assistência médica e dentária, além de horário para estudo dirigido.

Primeiro que tudo, uma educação de dia completo; segundo: uma escola suficientemente ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; terceiro: uma dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária, além de uma hora de estudo dirigido. (Ribeiro, 1994, como citado em Pegorer, 2014, p. 31)

No Rio de Janeiro, na década de 1980, por iniciativa política do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola e concepções de Darcy Ribeiro, a partir das experiências de Anísio Teixeira, são instalados os Centros de Integrados de Educação Pública (CIEPS) que receberam a denominação de Escola Integral em Horário Integral (Silveira, 2014, p. 37).

Com a implantação dos CIEPS, ficou evidenciado que todas as crianças poderiam “ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador prestante, um cidadão lúcido, se lhes forem dadas algumas ajudas fundamentais” (Pegorer, 2014, p. 31).

Apresenta-se notório nesse cenário, que a combinação de tempo ampliado, espaços e atividades diversificadas que trabalhem o físico e a mente das crianças e jovens, somados a uma boa alimentação e assistência médica constituem os fatores responsáveis pelo sucesso atribuído aos CIEPS (Silveira, 2014, p 37).

Figura 1 – Centro Integrado de Educação Pública: Rio de Janeiro



Fonte: (Silveira, 2014, p. 38) <https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+cieps&tbm>. Capturado em: 19/05/2014.

Por iniciativa do então Presidente Fernando Collor, com assessoria de Itamar Franco, em 1990, por meio de um projeto intitulado ‘Minha Gente’, ganha corpo a política de educação integral na tríade perspectiva de programas: de proteção à criança, de proteção à família e do envolvimento da comunidade. Registra Silveira (2014), citando Pegorer (2014):

Surge em 1990, com o então Presidente Fernando Collor de Melo e o seu sucessor Itamar Franco, a ideia de uma proposta nacional, ancorado no Projeto “Minha Gente”, que propunha-se a prestar atendimento educacional em tempo integral, mas alcançando também o desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família e o envolvimento comunitário. (p.38)

No modelo de Fernando Collor, Projeto ‘Minha Gente’, a demanda social se constituía de crianças matriculadas nos dois primeiros níveis da Educação Básica: modalidade Pré-Escola até o Ensino Primeiro Grau. Pelo que expressa Silveira (2014),

Tratava-se, do inicialmente denominado, Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIAC), que depois passou a se chamar Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC). A instalação desses centros visava atender, enquanto público alvo, crianças matriculadas nos dois primeiros níveis da Educação Básica: modalidade Pré-Escola (hoje, segunda etapa da Educação Infantil) até o Ensino Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental). (p.39)

O projeto previa construir 5 mil unidades educacionais e atender a cerca de 6 milhões de crianças, mas somente alcançou cerca de quatrocentas escolas concluídas, havendo definhado quanto à meta estabelecida.

Segue-se o Art. 1º do Projeto Minha Gente, sua finalidade e alcance, conforme Decreto nº 91 (1991):

Art. 1º É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

I - creche e pré-escola;

II - escola de primeiro grau em tempo integral;

III - puericultura;

IV - convivência comunitária e esportiva;

V - alojamento para menores carentes.

Art. 2º A coordenação do PROJETO MINHA GENTE caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança".

Desperta a atenção da pelo PROJETO MINHA GENTE o Inc. III do Art. 1º, que inclui a puericultura, que se trata de

Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade. Conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico, etc., das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade. (<https://www.dicio.com.br/>)

1.1.2.4 Educação Integral para o Ensino Fundamental no Brasil - Século XXI

Com a virada do século XX para o século XXI e, conseqüentemente, o início do novo milênio, as experiências com Educação Integral em tempo integral continuam a acontecer pelo Brasil. Registra Silveira (2014, p. 39):

Conforme a Série Mais Educação Integral (2009, p. 16), em São Paulo, do ano 2000 a 2004, na Gestão da prefeita Marta Suplicy foram instituídos os Centros Educacionais Unificados (CEUS), com a perspectiva de articular as ações voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, contemplando-se atividades educacionais, recreativas e culturais num mesmo espaço físico, embora não se pretendesse ofertar educação em tempo integral. (p.39)

No ano de 2001, em Apucarana, estado do Paraná, por decisão do então prefeito Valter Pegorer, implanta-se, conforme Pegorer (2014, p. 141), a política apucaranaense de Educação Integral.

De acordo com Silveira (2014, p. 39), representa uma experiência pactuada com a sociedade, contemplando a Educação, a vida, a responsabilidade social e cidade saudável, na perspectiva de transformar a cidade numa “Cidade Educadora”.

Nesse contexto, “... pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia” (Moll, 2004, p. 42, como citado em Pegorer, 2014, p. 61).

Em termos de perspectiva, o arranjo educativo de Apucarana, em destaque, foi implantado visando:

erradicar a extrema pobreza e a fome, atingir o ensino básico universal, promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, combater a AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento, ocorre a estruturação do Projeto Político-Pedagógico de Educação Integral contemplando-se um currículo interdisciplinar. (Silveira, 2014, p. 40)

Como se entende ser uma ‘Cidade Educadora’ Pegorer, tomando como referência Moll, afirma:

A Educação Integral, segundo Jaqueline Moll, alinha-se ao paradigma pelo projeto de “Cidade Educadora”, para as possibilidades de se articular entre si e discutirem a função social da escola, uma vez que essa tem um papel muito importante na sociedade onde está inserida. (Pegorer, 2014, p. 60)

No ano 2006, a cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, inicia uma experiência de educação integral intitulada ‘Bairro-Escola: experiências educativas de uma cidade educadora’. Conforme expressa a terminologia, a proposta se alicerça nas “parcerias locais com igrejas, ONGs, clubes, empresários locais, além de investimentos subjetivos na participação dos pais” (Silveira, 2014, p. 40). No contraturno se contemplam as atividades escolares de esporte, cinema, atividades artísticas e civismo.

Também no ano 2006, no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, numa rede municipal composta de 96 unidades escolares, de acordo com Silveira (2014, p. 41), o programa de Educação Integral em Tempo Integral, que contemplava apenas quatro escolas, de modo que em apenas uma delas, localizada em área rural, o atendimento alcançava, além da Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com ampliação para mais quatro escolas 2008.

Nesse modelo de Educação Integral, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora firmou parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, por vias do projeto “Tempo na escola” com os objetivos, a seguir, conforme expressa Marques et al. (2009):

Conhecer a organização dos espaços-tempos escolares das/nas escolas de educação em tempo integral da SE/JF; Construir as linhas orientadoras para as escolas de educação em tempo integral da SE/JF; Auxiliar a construção e implementação do projeto político pedagógico de cada uma das escolas de educação em tempo integral da SE/JF; (Re)pensar a organização dos espaços-tempos escolares, contemplando as questões que se colocam para a escola na atualidade, levando em consideração os espaços-tempos das crianças, de suas famílias, dos profissionais da escola e da comunidade no entorno escolar (pp. 168-69).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estado do Paraná, em 1987, a escola municipal Antonio Pietruza foi a primeira a funcionar em tempo integral. De acordo com Stival et al. (2009, p. 210), a partir de 1998 iniciou-se a construção de escolas para referida finalidade, denominadas Escolas de Tempo Integral (ETI).

[...] a proposta inicial foi sofrendo alterações em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), assim como de estudos e reflexões envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas, retratando diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral. (Stival et al., 2009, p. 210)

Há registro de outras experiências no Brasil, a exemplo de Joinville – Estado de Santa Catarina, Porto Alegre – Estado do Rio Grande do Sul, São José dos Campos – Estado de São Paulo, Belo Horizonte – Estado de Minas Gerais, Santarém – Estado do Pará, sendo que o início da ampliação das políticas educacionais de ensino integral ganham notoriedade a partir de 2001, com expansão significativa a partir de 2017, pelas diretrizes da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007; da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, envolvendo o Ministério da Educação (MEC), o Ministério Cultura (MinC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério do Esporte (ME), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR); da Lei nº 13.005 / 2014 (PNE 2014 – 2024); As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010; da Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Presidente Michel Temer.

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), ao se referir ao Ensino Fundamental, na sua meta 21, também contemplava a ampliação progressiva da jornada escolar, compreendendo tempo integral igual ou superior a sete horas diárias. Seguem-se as diretrizes da meta 21 do Ensino Fundamental: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil. PNE 2001-2010).

Conforme Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação (Silveira, 2014), estabelece-se o incentivo e o apoio ao combate a repetência por meio da oferta de ações como estudos de recuperação e progressão parcial, de aulas de reforço em contraturno, o que se articula com as

políticas de ampliação da jornada escolar, com oportunidades diferenciadas de aprendizagem, conforme contempla a proposta de educação integral.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...] XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (Brasil. Decreto 6.094/2007, Art. 2º, Inc. IV, XXVII)

A Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, envolvendo o Ministério da Educação (MEC), o Ministério Cultura (MinC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério do Esporte (ME), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR), 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. “Nesse sentido, fica explícito que não se trata de promover/financiar a Educação Integral na sua totalidade, mas apenas do apoio no desenvolvimento de práticas sócio-educativas no contraturno” (Silveira, 2014, p. 46). Complementa Silveira (2014), “que pode significar uma parte complementar importante na estruturação de uma proposta de Educação Integral em tempo integral enquanto política pública implementada nos Estados, Distrito Federal e Municípios” (p.46). No Art. 2º, da Portaria Interministerial nº 17/2007, reza-se:

Art. 2º O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; [...] Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios: I - Ministério da Educação; II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; III - Ministério da Cultura; e IV - Ministério do Esporte. § 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa. § 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. (Brasil, 2007)

Com vigência a partir de 2008, o Programa supracitado representa a estratégia do Ministério da Educação para a indução da Política de Educação Integral, proporcionando a ampliação da jornada escolar, o que, conforme (Silveira, 2014), nessa perspectiva de jornada ampliada buscou-se referenciais internacionais de experiências, que pode ser comprovada a

partir da abertura do Termo de Referência nº 28/1041/2013 para contratação de consultoria especializada destinada à elaboração de estudo comparativo das experiências de Educação Integral, em jornada ampliada, a partir das exposições e debates apresentados dos sistemas educacionais e escolas dos países de Chile, Cuba, Uruguai, Espanha, África do Sul, Austrália, Estados Unidos e Inglaterra. Trata-se, todavia, do Projeto Unesco 914BRZ104³.

Pelas diretrizes da Lei nº 13.005 / 2014, que institui o Plano Nacional de Educação com vigência decenal (2014 – 2024), a Meta 6 versa sobre oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Segue-se Meta 6, com suas respectivas estratégias:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. 6.1 Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. 6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 6.3 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. 6.4 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.5 Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6 Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais (Brasil. Lei 13.005/2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seus artigos 14, § 3º e 15, § 1º enfatiza a importância da ampliação do entendimento acerca da constituição de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente com enfoque científico e tecnológico, sem perder de vista o mundo

³ Projeto Unesco 914BRZ1041 tem como foco o apoio ao desenvolvimento de estratégias de implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. Tem como unidade demandante a Coordenação Geral de Educação Integral e da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

do trabalho, as linguagens, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o exercício da cidadania e os movimentos da sociedade.

De acordo com a Resolução em destaque, defende-se a não separação em blocos distintos da base nacional comum e da parte diversificada. Registra-se que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, e que deve ser organizada em forma de eixos temáticos, selecionados de modo colegiado pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. Seguem Artigos 14, § 3º e 15, § 1º:

Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. (Brasil, DCN, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010)

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, teve sua elaboração com respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Pela Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art. 6º, dentre os direitos sociais, educação é o primeiro a ser elencado, “o que pode denotar que os demais direitos recebem influência direta da educação no seu cumprimento, ou pelo menos, na sua reivindicação” (Silveira, 2014, p. 43).

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, Constituição Federal de 1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96, em interpretação de Silveira (2014), tem-se:

Art.1º) a educação integral abrange todos os processos formativos, que por sua vez, apesar dos que defendem a centralidade educacional da escola, são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Não obstante, nos § 1º e 2º do mesmo Art. 1º (LDBEN, 1996), a referida Lei disciplina a educação escolar desenvolvida predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e explicita que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O Art. 3º, que trata dos princípios sob os quais a educação será ministrada, enfatiza no Inc. X a valorização da experiência extra-escolar. Logo, para que haja progressiva melhoria da oferta do ensino preconiza o Art. 34 (LDBEN, 1996) a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (p.45).

Nesses contextos de políticas educacionais e dispositivos legais com suas diretrizes, ancora-se a ampliação do tempo escolar até se tornar integral, na perspectiva da oferta de Educação Integral em mais espaços e tempos pedagógicos.

1.1.3 Educação Integral no Estado de Pernambuco

No Estado de Pernambuco, a experiência de Educação Integral inicia com o Ensino Médio, no ano 2004, por meio do Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, que criou o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP).

Conforme Dutra (2013, p. 26), a iniciativa teve como “objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino (Magalhães, 2008)”. De acordo com o Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, nas afirmações de Dutra (2013),

[...] com o surgimento dessa escola, a função de gestor, que em todas as escolas estaduais era exercida por professores da própria rede estadual, passou a ser ocupada por cargos comissionados, tendo, portanto, a prerrogativa de não ser funcionário do quadro da rede estadual de ensino. (p.26)

Em processo de expansão, já no início da experiência, em 2005 foram criados outros 12 Centros Experimentais, outros 7 no ano 2006, de modo que em 2007 já funcionavam 20 unidades educacionais de Ensino Integral, em caráter experimental.

O CEEGP⁴ subsidiou a criação de outros centros experimentais, construindo, em 2005, o Centro de Ensino Experimental de Bezerros (DECRETO nº 28.069/2005). Ainda no mesmo ano, criou mais 11 Centros Experimentais (DECRETO nº 28.436/2005). Em

⁴ Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano.

dezembro do ano seguinte, foram inaugurados mais sete centros experimentais (DECRETO nº 30.070/2006), que dariam início ao seu funcionamento a partir de 2007, totalizando, assim, 20 centros experimentais em atividade. (Dutra, 2013, pp. 26-27)

Por vias do CEEGP constituiu-se a primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco, sendo um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), envolvendo também outras instituições (Dutra, 2013).

Por consequência de meta estabelecida para até 2010 se alcançar com a experiência 160 unidades escolares em todo o Estado de Pernambuco, estava nítido o desafio de converter o projeto em política pública. Daí, “No ano 2008, no governo de Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública de Educação Integral no estado (Pernambuco, 2008)”, conforme Dutra (2013, p.28).

Com a reestruturação do Ensino Médio, na perspectiva da integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional, ganhou nova características o Programa de Educação Integral, no qual se encontram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). “Ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral” (Dutra, 2013, p. 28). Ainda destaca Dutra (2013, pp. 28-29), “que as EREMs são voltadas para o ensino propedêutico e as ETEs apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional do MEC⁵”.

Em termos filosóficos, a conforme registra Dutra (2013, p. 29), a proposta defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade.

A proposta defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o logos, o pathos, o mythos e o eros, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (Costa, 2008). Passa a perceber e a trabalhar com o educando compreendendo a integralidade e complexidade do ser humano (Dutra, 2013, p. 29).

Nesse cenário de Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, até o ano 2016, não havia registros de implantação de proposta de Educação Integral para os anos finais do Ensino

⁵ Ministério da Educação

Fundamental, foco desse estudo e, em redes municipais de ensino, registros em incipiência, com atendimentos pioneiros e sem expansão. Tem-se como exemplo uma experiência no município de Serra Talhada, no Colégio Municipal Cônego Tôrres, com proposta implantada em 2011, com expansão para outras duas escolas municipais em 2013: Escola Fausto Pereira, localizada em área rural, no distrito de Luanda e Escola Vicente Inácio de Oliveira, localizada no Bairro Mutirão, complexo habitacional da zona norte da cidade.

Na Rede Pública de Educação de Pernambuco, o Projeto de Lei Complementar 1410/2017 propôs alterar a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral.

Art. 1º Os arts. 1º, 2º, 3º, 5º e 6º da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas Estaduais, da Rede Pública Estadual de Ensino. (Pernambuco, PLC⁶ 1410/2017)

Ainda na Rede Pública de Educação de Pernambuco, o Projeto de Lei Ordinária 1412/2017, institui o Programa Educação Integrada, nos seguintes termos, em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo, o Programa Educação Integrada, que tem por objetivo a formação de parcerias com municípios direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados pelas redes municipais de educação.

Art. 2º As parcerias firmadas com os municípios que aderirem ao Programa Educação Integrada serão baseadas, prioritariamente, no compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais. (Pernambuco, PLO 1412/2017)

Por alcance da PLO 1412/2017, foram contemplados em adesão ao programa de Educação Integral 15 municípios do Estado, com o apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e outras parcerias. Compõem a relação de municípios contemplados: Camaragibe, Itapissuma, Timbaúba, Tamandaré, Santa Cruz do Capibaribe, Bonito, São Bento do Una, Bom Conselho, Arcoverde, Afogados da Ingazeira, Flores, Floresta, Salgueiro, Cabrobó e Trindade.

⁶ Projeto de Lei Complementar

Dentre os 15 municípios, os de Timbaúba e Tamandaré, na Zona da Mata; de São Bento do Una e Bom Conselho, na Região do Agreste; e de Arcoverde e Afogados da Ingazeira, na Região do Sertão, integram o campo dessa pesquisa.

- ✓ Município de Timbaúba - experiência iniciada no ano 2017, na Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos, com atendimento a 79 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Município de Tamandaré - a experiência teve início no ano 2017, na Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira, com atendimento a 90 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Município de São Bento do Una - início da experiência no ano 2017, na Escola Municipal Walderes de Lima Brito, com atendimento a 240 estudantes dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Município de Bom Conselho - a experiência teve início no ano 2017, na Colégio Municipal São Geraldo, com atendimento a 453 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Município de Arcoverde - experiência iniciada no ano 2017, no Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley, anexo da Escola Municipal Cícero Flanklin Cordeiro, com atendimento a 102 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Município de Afogados da Ingazeira - início de experiência no ano 2017, na Escola Municipal Padre Carlos Cottart, com atendimento a 215 estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Em se referindo às redes municipais de ensino, destaca-se o município de Serra Talhada, com política própria de Educação Integral implantada no ano 2011, seguindo-se com a política de iniciativa municipal em implantação de escola de Ensino Integral para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no ano 2018, o Município de Olinda, na Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, contemplando cerca de 200 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Também o Município de Caruaru, com semelhante iniciativa de política educacional, começando a atender, no ano 2018, a 600 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na recém inaugurada Unidade de Ensino Integral, Escola Municipal João Lyra Filho. Ambas as experiências de Olinda e Caruaru integram o campo de pesquisa desse trabalho de investigação.

É possível que haja outras raríssimas experiências de políticas públicas municipais de oferta de Educação Integral para os anos finais Ensino Fundamental, enquanto marco inicial em outros municípios do Estado de Pernambuco, com implantação a partir dos anos de 2017 e

2018, porém, com garantia, todas em fase experimental, e que deverão compor cenários de investigações futuras, pressupondo-se que devem apresentar estruturas próprias das suas experiências.

1.2 Concepções de Educação Integral

Uma política educacional na perspectiva de Educação Integral ancora-se na ideia de que a cada estudante seja possibilitada uma formação mais completa possível, que se estruture para além dos conhecimentos curriculares tradicionalmente veiculados pela escola, alcançando também as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda, naturalmente, maior tempo e possivelmente (ou indispensavelmente) articulação com outros espaços educativos, externos à escola.

É bastante comum que se denomine ou se pronuncie, no que tange ao atendimento educacional em destaque os termos: a) educação integral, b) educação de tempo integral, c) escola de tempo integral e d) educação integral de tempo integral.

Para fins de distinção, Lima e Almada (2013) conceituam:

a) Educação integral: refere-se a cada estudante ter uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos. b) Educação de Tempo Integral: refere-se à ideia de ampliação da jornada escolar, inclusive para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral. c) Escola de Tempo Integral: refere-se à ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas não implica na implementação de uma educação integral. d) Educação Integral de Tempo Integral: refere-se à ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral. (p. 103)

No que concerne aos parâmetros norteadores do trabalho investigativo em enfoque, as abordagens, análises e inferências convergem para uma política educacional pela qual cada estudante tenha acesso a uma formação mais completa possível, que alcance além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos, sendo estes últimos dois componentes recursos indispensáveis e indissociáveis e, portanto, promotores da implantação e desenvolvimento de um currículo na perspectiva de Educação Integral.

Enquanto parâmetro norteador dessa pesquisa se procedeu uma breve análise dos marcos teóricos e referenciais que proovessem sustentáculo inicial necessário ao trabalho investigativo.

Convém registrar que aparenta haver uma escassez de literatura e produções acadêmicas referentes aos aspectos curriculares, tempos e espaços pedagógicos no cotidiano escolar, no que concerne à estruturação da oferta de educação integral para anos finais do Ensino Fundamental no Brasil. Quanto aos aspectos curriculares, com termos referenciados e com definições precisas, não foi possível encontrar literaturas ou produções acadêmicas com enfoque em Parte Complementar e Suplementar de Currículo. Assim, nesse trabalho foram realizadas análises de correlação com a temática ou produções que abordassem sucintamente o tema, por não ser o foco principal das produções.

É possível indicar que tais aspectos possam derivar do pequeno número de existência e registro de experiências implementadas, bem como, da complexidade que circunda as concepções de estruturação curricular. Apesar de não ser o foco principal dessa investigação, tais aspectos estarão sendo considerados nesse trabalho de pesquisa.

Na seara das concepções de Educação Integral, seguem as impressões dos autores: Paro (2009), Dommaget (1972), Moraes (2009), Cavaliere (2009), Velloso (2009), Menezes (2009), Guará (2007), Coelho e Portilho (2009), Silveira (2014).

Imprescinde que se dê início a partir de uma indagação sustentada em Paro (2009). Existe Educação que não seja integral? Conforme Paro (2009), “Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (p.13).

Educação integral se dá em tempo integral? Outro pertinente questionamento. De acordo com Paro (2009), a bandeira do tempo deve ser vista como sendo o tempo ingrediente a mais para que algo mais possa ser feito. Assim, o tempo é ‘lógico’ (subjetivo), antes de ser ‘cronológico’.

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisa levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (Paro, 2009, p. 19)

Em sendo pensada a educação integral, com a necessidade de mais tempo, seria essa educação a ideal? Numa educação ideal o que se pretende? Defender uma boa educação teria como base informações e conhecimentos acumulados e suas formas de transmissão e absorção? Em tônica reflexiva, ancorado em Paro (2009), uma educação boa, ideal, tem a ver como bastante conhecimento, bastante informação, bem passada, transmitida para aqueles que

não sabem? Será que se pensa em alguém que não sabe e alguém que sabe e pode promover a ideal educação?

Entendendo-se educação enquanto produção humana relacionada aos determinantes que nos tornam cidadãos da estrutura social chamada humanidade, ressalta-se o ancorar da educação na apropriação de valores, de conhecimento, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças,..., de modo que, nas reflexões conceituais de Educação Integral, o tempo ampliado ou integral se constitui um elemento integrante que não deve ocupar o centro das discussões, e sim, o núcleo do debate reside na integralidade do ato de educar e como a escola planeja e desenvolve suas práticas. (Silveira, 2014, p. 31)

Havendo-se partido de indagações, sem a pretensão de fechar questão em respostas encontradas, mas, de certo, ainda seguindo no campo de questionamentos abertos, procura-se ampliar as acerca das concepções de Educação Integral, na percepção dos pensadores: Owen com a pedagogia do trabalho; Proudhon e o pensamento educacional libertário pelo trabalho; Robin e a concepção tripartite da educação integral: físico, intelecto e moral; Cavaliere e a concepção contemporânea de vivência democrática da educação integral; Velloso e a concepção de educação integral dos Cieps no Rio de Janeiro, voltada para a classe trabalhadora enquanto fator eliminador da pobreza, vista como problema moral; Menezes e a concepção de centralidade da escola no processo de ensino-aprendizagem; Coelho e Portilho e a concepção de educação integral derivada da paidéia grega, na perspectiva da formação a partir do corpo e do espírito; Yus (2002), como citado em Coelho e Portilho (2009) e o conceito de educação holística, na perspectiva progressista / experimental.

A Pedagogia do Trabalho de Owen, de acordo com Moraes (2009, p. 22), também fazendo referência a Dommaget, constitui-se de educação, higiene e trabalhos manuais. Num sistema de internato, as atividades dos meninos (público atendido) eram regidas por cronograma rígido.

A jornada dos meninos se repartia como se segue: sete horas de sono, meia hora de exercícios religiosos livres, segundo a religião dos pais, meia hora de asseio e trabalhos de limpeza, seis horas de exercícios corporais e recreio, e dez horas de classe ou trabalho nas oficinas. (Dommaget, 1972, p. 196)

As dez horas previstas para a aprendizagem contemplando os tempos destinados aos momentos de instrução e de trabalho, com “a aproximação da educação com as atividades manuais voltadas para a formação mais completa das crianças, apesar do caráter utópico e da crença na educação como a solução para todos os males” (Moraes, 2009, p. 23) é marco desse arranjo de Educação Integral.

Pierre-Joseph Proudhon, por vias do pensamento educacional libertário, que tem como marcas a crítica ao sistema de ensino inserido no sistema capitalista, avaliava que ao dotar os operários com uma capacidade profissional completa, “seriam criadas condições para libertá-los da tutela de mando a que estavam submetidos, abalando assim a aristocracia do talento, originária da mutilação do indivíduo” (Dommanget 1972, p. 272, como citado em Moraes, 2009, p. 25). Para Moraes (2009), “a concepção de formação politécnica e de educação integral encontram na filosofia e na pedagogia do trabalho o seu fundamento” (p.26). Assim, corrobora Bakunin (1814-1876), citado por Moraes (2009), “a instrução integral poderia ser alcançada apenas após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores...” (pp. 27-28). Nessa perspectiva, todos deviam trabalhar, sem qualquer divisão entre quem faz ciência (cientista) e quem é proletário (trabalhador). Todos, sendo humanos, precisam trabalhar. Moraes (2009) conclui por essa linha conceitual de educação integral: “ao lado do ensino científico ou teórico, estaria necessariamente o ensino industrial ou prático, pois é somente assim que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (p.29).

Pela concepção tripartite da educação integral de Robin (físico, intelectual e moral), por Moraes (2009 pp. 30-31), havia o esclarecimento que: (1) a educação física vinculava-se ao desenvolvimento muscular e cerebral, satisfazendo “a necessidade de exercícios de todos os nossos órgãos passivos e ativos, necessidade indicada como lei pela fisiologia”; (2) o aspecto intelectual estaria relacionado às “questões de opinião, variáveis discutíveis, causas de debates, de antagonismo e de rivalidade” e às “questões de ação, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres”; (3) a educação moral compreendia a coeducação de meninos e meninas, por meio de noções de reciprocidade social e bondade, excluindo “as ideias falsas e desmoralizadoras, as preocupações mentirosas, as impressões horripilantes, tudo o que possa levar a imaginar fora do verdadeiro”.

“No final do século XIX, O manifesto dos partidários da educação integral de 1893 já apontava a educação manual como elemento essencial da educação integral, considerando ponto de equilíbrio de uma relação de força e reciprocidade” (Silveira, 2014, p. 30). Nessa percepção, de acordo com Moraes (2009, pp. 32-33) “No Boletín da Escuela Moderna, de Barcelona, a definição do termo integral aplica-se à educação sob três aspectos: física, intelectual e moral”. Conforme Robin (1901), como citado em Moraes (2009), educação integral “é a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas” (p. 32).

Sobre a divisão das responsabilidades de educar as crianças, entre família e escola, conforme Moraes (2009), fazendo referência a Tomassi (1988), afirma que a educação deveria acontecer em três fases: até 5 anos e de 5 a 18 anos, com um recorte dos 13 aos 18 anos, onde o trabalho também assumia espaço concomitante à educação.

A divisão da educação aconteceria em fases: num primeiro momento, a família seria responsável pela formação da criança até a idade de cinco anos. Depois, até os dezoito anos, a educação continuaria na escola. A partir dos treze anos, o aluno seria iniciado em pequenos trabalhos nas fábricas, de acordo com as limitações dadas pela idade. (Moraes, 2009, p. 23)

A concepção contemporânea de vivência democrática da educação integral de Cavaliere (2009) partiria da compreensão de que “as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelos em outras instituições” (p. 50). O fundamento estaria nas regras justas, com respeito ao próximo e à coletividade, num cenário de vivência cultural diversificada.

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação das relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. (Cavaliere, 2009, p. 50)

Para Velloso (2009), a concepção de educação integral se volta para a classe trabalhadora como fator eliminador da pobreza, que é vista como problema moral. Na experiência do Cieps do Rio de Janeiro coube a leitura de que “o que se divisava por trás do caráter formador da escola, voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral”, afirma Velloso (2009, p. 61).

Tinha-se no contexto dos Cieps do Rio de Janeiro a educação integral como condição estabelecida para eliminação do problema moral oriundo na pobreza, cabendo a conotação de combate ao problema sobrepondo-se à causa, porém, sem eliminá-la. Assim, o problema era moral e incomodava muito mais que a pobreza que o causava. Tratava-se, à época, de que o horário integral escolar era uma opção alternativa para que não internasse os meninos pobres na FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar do Menor), “que obteve êxito na segregação e fracassou na ressocialização das crianças das classes populares” (Velloso, 2009, p. 61).

A partir da justificativa de que o Ciep se tratava de um modelo de escola para pobre, fortaleceu-se a concepção de que a proposta voltava-se para a prevenção da violência nas ruas fluminenses. Esse discurso parece ser muito presente nos modelos de educação integral da atualidade. Ou não?

Xavier (2001), como citado em Velloso (2009), que estudou a descontinuidade da política educacional fluminense no período de 1975 a 1995, considera que,

O discurso que associou a proposta de educação integral a uma política de prevenção da violência presente nas ruas da cidade contribuiu para imprimir à imagem dos CIEPS o mesmo estigma do qual queria livrar os alunos, passando de escola salvadora à representação social de espaço de segregação para crianças pobres. (p. 62)

Menezes e a concepção de educação integral com centralidade da escola no processo de ensino-aprendizagem vem requerer “uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (Menezes, 2009, pp.70-71). Nesse contexto, Guará (2007), como citado em Menezes (2009) vincula o desenvolvimento pleno do homem como decorrente de suas capacidades, no conjunto. “... embora havendo predomínio de alguns aspectos sobre outros, por ser integral, o desenvolvimento pleno do homem decorre diretamente da conjugação de suas capacidades globais” (p. 1).

No que concerne à ampliação da jornada escolar e às ações que articulam educação com proteção social, onde tece crítica ao fato de ser discurso de muita importância nos países que registram elevados problemas de desigualdade social, alerta Menezes (2009): “a ampliação da jornada escolar faz-se associar à concepção da centralidade da escola no que tange ao processo ensino-aprendizagem, centralidade que só faz sentido se tiver por fim reforçar a centralidade do aluno no sistema educacional” (p. 72). E ainda complementa se dirigindo aos termos da LDBEN⁷ 9394/96, referentes à Educação Integral para o Ensino Fundamental, ressaltando que embora haja determinações sobre a ampliação do tempo, não se pode afirmar que se contemple uma concepção que objetive a formação integral do ser humano. Nesse sentido, pode-se corroborar com Menezes afirmado que tempo é apenas um imprescindível recurso. Não é garantia de resultado. Como se usa o tempo é onde reside a questão.

Coelho e Portilho (2009, p. 92), com a concepção de educação integral derivada da Paidéia grega, na perspectiva da formação a partir do corpo e do espírito põe em evidência um cenário com dois tipos de confronto, marcados em primeiro plano pelos tipos de educação que deveria ser ministrada, sendo eles, a educação espiritual ou contemplativa e a educação manual ou técnica; e em segundo plano, sobre como a sociedade civil alimentava a expectativa sobre qual tipo de homem ideal deveria acessar à informação, homens da polis, camponeses, aristocratas ou nobres.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Já a concepção de educação holística de Yus (2002), como citado em Coelho e Portilho (2009), pode ser entendida como um complexo transdimensional e quântico, sendo expressa como:

Um conjunto de visões de educação que procuram educar completamente a pessoa. Isso inclui estudos de visões interconectadas do mundo, tais como as de relações corpo/mente, de inteligências múltiplas, de análises de conceitos de espiritualidade e de prática em sala de aula além de estudos que abordam, a partir de visões holísticas, as pessoas, as culturas, enfim, o mundo e cosmos. (p. 92)

O conceito de educação integral ganha o campo de “educação como reconstrução de experiência” na perspectiva da educação progressista / experimental como complementar à educação holística, conforme expressa Cavaliere (2002), como citado em Coelho e Portilho (2009, p. 93). A partir desse enfoque conceitual, a educação integral se apresenta em desenho “como concepção e metodologia que asseguram vivências e experiências que além dos saberes e conteúdos ministrados, são ampliados pelas instituições escolares que, gradativamente, começam a ampliar suas funções para a sociedade” (Coelho & Portilho, 2009, p.93).

Ressalta-se que pelo movimento revolucionário francês, a educação foi delineada em duas vertentes, onde, pelos ideais de liberdade e legitimados por um Estado consensual procurava-se garantir uma educação para manutenção do status quo, enquanto que, pela convenção jacobina, a educação pautava-se no conflito, na radicalização e constante busca da transformação social e humana por meio da instrução (Coelho & Portilho, 2009, p.93).

Ratifica Coelho e Portilho (2009):

Se queremos um país mais justo e igualitário, esse país passa pela escola; pela sua centralidade enquanto instituição formadora; pelo projeto pedagógico que constrói, coletivamente, dentro do seu espaço de que, evidentemente, pode se traduzir em parcerias eficazes, desde que contidas em seu projeto pedagógico e nas aspirações e planejamentos daqueles que nela compartilham esperanças e compromissos – os alunos, os professores, os gestores e a comunidade escolar. (p. 99)

Logo, na perspectiva de concepção do que seja uma escola de educação integral em tempo integral contemporânea, onde a escola necessariamente se veja como centro de um projeto de nação em construção.

1.3 Diretrizes Curriculares para Educação Integral

No campo das Diretrizes Curriculares de Educação Integral, matéria de posição central deste trabalho de investigação, colaboram com a fundamentação da pesquisa as produções dos autores: Felício (2011), Leite (2012), Coelho (2012), Pereira e Sousa (2016), Oliveira e Kiss

(2014), Thiesen (2011), Cunha (2008), Freitas (2004), Brito (1991), Escolano (2001), Coelho (2014), Didonet (2002), Cortella (2004), Rosa e Galera (2011), Nietzsche (1999), Guerra (2002).

No Brasil, as bases de articulação quanto à normatização do currículo ganham força a partir de 1990, processo corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), de modo que a centralidade das discussões se constitui evidência no desenho curricular da educação básica. Nesse cenário, convém registrar as influências decisivas do Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma vez que estas agências foram determinantes na criação de políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2010.

Em termos de fundamentação legal e normatização da Parte Diversificada do Currículo no Brasil, a Constituição Federal de 1988 reza no artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 122). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) expressa no seu artigo 26 e § 5º:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Concernente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o documento exprime a importância de se garantir um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (Brasil, 2001, p. 36), o que abre entendimento para a necessidade de uma composição flexível de uma fração do currículo, que condiz com a Parte Diversificada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB⁸ nº 04/2010, seus artigos 14, § 3º e 15, § 1º enfatiza a importância da ampliação do entendimento acerca da constituição de conhecimentos, saberes e valores

⁸ Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

produzidos culturalmente com enfoque científico e tecnológico, sem perder de vista o mundo do trabalho, as linguagens, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o exercício da cidadania e os movimentos da sociedade. Inobstante, defende a não separação em blocos distintos da base nacional comum e da parte diversificada, embora registrando que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, e que deve ser organizada em forma de eixos temáticos, selecionados de modo colegiado pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. (Brasil, DCN, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010)

Pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), na meta nº 2, referente ao Ensino Fundamental, em suas estratégias 2.1 e 2.2 faz referência à Base Nacional Curricular Comum, que deveria ter sido aprovada e homologada até junho de 2016, mas que só ocorreu a homologação pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017. Nesse sentido, está em tela proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental, no que tange à configuração da base nacional comum curricular, sem especificações em caráter fechado para a Parte Diversificada do Currículo, o que permanecerá vinculada às peculiaridades culturais locais, quer de sistemas de ensino, que em unidades educacionais.

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (Brasil, PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014)

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os conhecimentos fundamentais enquanto garantia de direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade da escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes ao longo de seu processo de escolarização (Brasil, 2015, p. 13).

Em se tratando das Diretrizes Curriculares para Educação Integral, considera-se como embasamento inicial da fundamentação do trabalho de pesquisa as produções acadêmicas de Branco (2012), com o objetivo de colocar em discussão a reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente; Felício (2011), objetivando a analisar a construção do currículo de uma Escola de Tempo Integral, em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições (formal e não-formal), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma concepção integral de educação, no que concerne à organização e o funcionamento da estrutura curricular e o desenvolvimento coletivo da profissionalidade; Leite (2012), tendo como objetivo central motivador analisar alguns resultados da pesquisa - Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira; e Coelho (2012), pautando como objetivo aprofundar reflexões em torno do conceito de tempo escolar e, ainda nesse contexto, mapear experiências de ampliação da jornada escolar no país, com embasamento nas concepções de Educação Integral, materializadas nas práticas de ampliação de jornada escolar, a partir do olhar desses alunos.

Verônica Branco, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Associada no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, desenvolveu pesquisa no período de 2008 a 2010, analisando as experiências implementadas na região Sul do Brasil, nos municípios de Apucarana, estado do Paraná (PR); de Joinville, estado de Santa Catarina (SC); e de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa foi realizada por iniciativa de 4 (quatro) universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UNB).

Em termos de campo de pesquisa, adotou-se a rede pública de educação municipal de Apucarana, que oferta, desde 2001, a Educação em Tempo Integral para todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 36 das 37 escolas da rede municipal, sendo a experiência de maior tempo em execução no Estado do Paraná, com duração do período escolar de 9 horas diárias ininterruptas: das 7h30min às 16h30min, de segunda a sexta-feira, em regime de contraturno, sendo que as oficinas são ofertadas no período da tarde. Do Estado de Santa Catarina foi selecionada a experiência desenvolvida em 10 escolas rurais, em tempo Integral, pelo município de Joinville. No Estado do Rio Grande do Sul foi selecionada a experiência desenvolvida pelo município de Porto Alegre denominada Projeto Cidade Escola. Conforme os resultados da pesquisa, o Estado do Rio Grande do Sul apresentou o maior número de experiências de aumento de tempo de jornada escolar realizadas na região sul, embora muitas delas possam ser consideradas consolidadas, em execução há mais de dez anos, a maior parte delas não se caracteriza como sendo de tempo integral. Isso porque elas aumentam a jornada escolar em tempo inferior a 35 horas semanais (atendimento dos alunos em sete horas diárias, em cinco dias da semana), conforme prevê a legislação pertinente, ofertando em média um aumento de no máximo 10 horas semanais.

Enquanto conclusões, a autora registra como principais desafios/dificuldades para a implantação do aumento do tempo da jornada escolar, entre outras, a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores e novos atores na equipe de trabalho escolar. Além dessas aparece, fortemente marcada, no ideário dos entrevistados a concepção de que a Educação Integral é um direito das famílias e não dos alunos, e uma modalidade escolar destinada aos alunos cujas famílias são carentes e não podem atender seus filhos. No que concerne à experiência de Apucarana (PR), a preocupação latente entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos com a qualificação do tempo vivido pelos estudantes em sua permanência na escola denota que mais que a ampliação quantitativa do tempo, também existiu uma preocupação em dar significado às novas vivências escolares dos estudantes. Nesse sentido, a presença da comunidade nos espaços escolares pode ser considerada um aspecto normal nos cotidianos escolares, todavia, nessa experiência foi possível notar uma intensificação da participação da comunidade em diversos momentos, inclusive no planejamento das atividades pedagógicas.

Ainda em Apucarana, conforme a autora, a grande preocupação das professoras é com a continuidade dos estudos dos alunos ao concluírem a quarta série. Afirmaram que os alunos

estão na entrada da adolescência e justamente nessa hora ficam soltos na rua, indagam por que o estado (responsável pela oferta de 5ª a 8ª séries) não se preocupou em atender os alunos de Apucarana em tempo integral, desperdiçando o que o município investiu na cultura da permanência dos alunos em tempo integral (Branco, 2012, p 119).

Enquanto desafios para uma Proposta de Educação Integral, Branco (2012, p. 122-123) registra: (1) a demanda de diversificação das atividades escolares/oficinas e a integração à proposta formativa geral das escolas, porque as propostas são ainda bastante vinculadas ao que o professor pode ou consegue oferecer, sendo, em alguns casos, as atividades artesanais utilizadas como alternativa; (2) a falta de melhor estrutura física das escolas, pois a ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades demandam outros espaços de trabalho para professores e alunos. Por outro lado, Branco (2012) enfatiza, fundamentado em Estudo Qualitativo, ano 2010, do Ministério da Educação, que: “É preciso considerar que nesse sentido foi positivo o fato de que nessa experiência a ideia da educação integral foi construída com as comunidades e paralelamente foi-se construindo e adaptando os espaços para isso” (p. 122); (3) necessidade de continuidade da ampliação da jornada escolar para crianças que saem do 5º ano e vão para uma escola em tempo parcial. Nesse sentido, de acordo com a autora, também vale destacar a necessidade de articulação entre as redes municipal e estadual de ensino para ofertar aos alunos a possibilidade de continuarem a ter uma educação integral; (4) a preocupação com uma avaliação interna – realizada pela própria rede – sobre o desempenho educacional dos alunos, uma vez que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicativo apenas das áreas de Língua Portuguesa (leitura – interpretação textual – e Matemática). Seria importante saber quais outras áreas foram desenvolvidas e quanto para se estabelecer a real contribuição do Tempo Integral.

Em se tratando de pesquisa desenvolvida por Helena Maria dos Santos Felício, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no período de 2008 a 2010, em um conjunto habitacional, construído, especialmente, para abrigar os moradores de três favelas participantes do programa de desfavelização desenvolvido pelo poder público de São José dos Campos, interior de São Paulo, a partir de 1999, em que se constatou que os desafios e as possibilidades para a construção de tal currículo só se tornam possíveis quando as instituições: (a) superarem a distinção existente entre elas; (b) assumirem a construção de um único currículo; (c) realizarem um trabalho coletivo; (d) se encorajarem a olhar criticamente para o seu cotidiano, sendo capazes de propor ações que sejam fruto de uma interação com a comunidade e a cultura onde atuam.

Inferiu-se, pois, que por assim pensar na construção de um currículo integral a partir da parceria entre instituições formal e não-formal supõe, segundo Coelho (2004), como citado em Felício (2011, p. 169), superar a fragmentação das disciplinas trabalhadas na escolarização formal e integrar, nas atividades – formais e naquelas que são organizadas no contraturno escolar pela instituição não-formal –, o conhecimento e as experiências necessários para a formação do cidadão, mediante o redimensionamento da proposta pedagógica que considere não apenas a gestão de um contraturno, mas a organização de uma proposta curricular integrada e articulada em um projeto político-pedagógico mais amplo.

Ademais, Felício (2011, p. 180) também evidencia quatro desafios pontuais que devem ser superados na construção do currículo para a Escola de Tempo Integral com uma perspectiva de Educação Integral. São eles: (1) uma legislação que garanta a Educação Integral para todos e não apenas para algumas experiências específicas e pontuais; (2) uma política de financiamento que garanta as necessidades provenientes da Educação Integral, sobretudo na necessidade de o tempo integral também ser considerado para o professor; (3) a construção de um corpo conceitual que sustente a concepção de currículo da Educação Integral para além da expansão do tempo na escola; (4) a formação de profissionais para entender e desenvolver ações educativas em perspectivas mais amplas que a escola.

Evidenciando-se, também, trabalho acadêmico investigativo desenvolvido por Lúcia Helena Alvarez Leite, Doutora em Educação pela Universidad de Valencia (Espanha), Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com execução entre os anos de 2008 e 2010, por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

A pesquisa qualitativa foi realizada nos municípios de Santarém (PA) e Belo Horizonte (MG), selecionados para segunda etapa, de modo que os estudos de caso desses municípios ocorreram em virtude da primeira etapa da pesquisa, de caráter quantitativo, em amplitude nacional. Foram investigadas a rede municipal de ensino de Santarém (Estado do Pará), com aproximadamente 470 escolas e 6.200 alunos, e a rede municipal de ensino de Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais), composta por aproximadamente 200 escolas e 150.000 alunos, de acordo com levantamentos de Leite (2012, p. 59,63).

Enquanto conclusões, Leite (2012, pp. 59-72) elencou: (1) diversidade na denominação das experiências, no tipo de atividades, nos espaços utilizados, na organização do tempo, na escolha dos alunos, e também na diferença de realidades entre as regiões

brasileiras; (2) a parte qualitativa, através dos estudos de caso, permitiu conhecer, de forma mais contextualizada e detalhada, algumas das experiências detectadas na primeira etapa da pesquisa, considerando a percepção dos vários sujeitos nelas envolvidos; (3) assim, mesmo enfrentando problemas e contradições, apontados na pesquisa e não trabalhados neste texto, o programa “Escola da Gente” de Santarém e “Escola Integrada” de Belo Horizonte propõem e experimentam uma Educação Integral que sai dos muros da escola e ocupa a cidade, entendendo esse processo como um direito das crianças, jovens e adolescentes; (4) as experiências de Santarém e Belo Horizonte ousam seguir um caminho distinto, constroem novas trilhas educativas, rompem barreiras, ampliam espaços, criam territórios, entendidos não só como espaço geográfico, mas como relações sociais (Santos, 2000), como citado em Leite (2012, p. 71) possibilitando, dessa forma, processos de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores; (5) construindo uma política educacional com referência na realidade da região, entendendo o rio e o planalto como territórios educativos, envolvendo a comunidade nas atividades da escola e a escola nas atividades da comunidade, a experiência de Santarém aponta para uma concepção de Educação Integral que tem como centro os sujeitos, inseridos em uma realidade sociocultural; (6) talvez a grande contribuição dessas duas experiências para o debate da Educação Integral no Brasil se traduza na possibilidade concreta que elas apresentam de acabar com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, ponte esta assentada sempre sobre um espaço, que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade –, passa a se constituir em território educativo.

Ademais, em pesquisa realizada por Lígia Martha C. da C. Coelho, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro (UNIRIO) e Coordenadora do NEEPHI-Núcleo de Estudos-Tempos, espaços e Educação Integral/ UNIRIO, no período de 2008 a 2012, adotando-se enquanto pressupostos da problemática em análise, que a ampliação da jornada escolar dificilmente consegue influir na qualidade da educação, se não se constitui como uma Educação Integral, entendida esta como formação completa do ser humano; e que a ampliação da jornada escolar, com Educação Integral, deve começar no ensino fundamental, mais precisamente nos anos iniciais.

A autora escolheu como local de pesquisa o município A, situado na região sudeste do país; o município B, cidade onde residem aproximadamente 100 mil habitantes e situado no vale do Rio Doce, região sudeste do Brasil; e o município C, pertencente à região nordeste,

com população de aproximadamente 800 mil habitantes, caracterizando-se assim como uma cidade de grande porte. A investigação teve como público alvo os alunos, estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, gestores municipais, escolares e também com os diversos sujeitos que atuam nas experiências desenvolvidas por esses municípios.

Após trabalho de investigação, Coelho (2012) lança evidências para as seguintes inferências: (1) as falas apresentadas nos levam a pensar sobre o como esses alunos e alunas compreendem os momentos que ficam na escola, ou em algum outro espaço que, de alguma forma, se mostre educativo; (2) as pesquisas evidenciaram, por meio de entrevistas com gestores municipais, escolares e também com os diversos sujeitos que atuam nas experiências desenvolvidas por esses municípios, que dois são os motivos mais presentes para sua implantação da proposta de educação integral: (a) a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e (b) a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social, sintetizam essas duas justificativas; (3) ampliação da jornada escolar com Educação Integral deve iniciar-se no ensino fundamental – base para que os conhecimentos sócio-historicamente construídos sejam apresentados, visando à construção de caminhos pelo aluno, evidenciando que quanto mais cedo essa criança-aluno tomar “conhecimento” das várias possibilidades que envolvem sua formação, mais cedo também poderá refletir sobre suas escolhas; (4) tem-se por necessidade, refletir criticamente acerca das concepções de Educação Integral em disputa, hoje, pelo país afora, e que vêm se materializando em experiências e políticas públicas de ampliação da jornada escolar; (5) a Educação Integral é apresentada como possibilidade de realização de atividades, em geral no contraturno, que procurariam melhorar a autoestima do aluno, seu senso de pertencimento a uma comunidade, sua participação social, além de também ser entendida como uma estratégia fundamental para melhorar a qualidade da escola (Silva, 2011); (6) as concepções vigentes de Educação Integral, hoje, se compreendem aquelas que trabalham diversas atividades no contraturno, por meio de parcerias que visam, em geral, a melhoria da autoestima de crianças, adolescentes e jovens que estão na escola, bem como outra que aposta na Educação Integral como formação completa, iniciando-se na escola e, portanto, tendo o sujeito aluno como seu foco privilegiado.

Face ao contexto, por vias dos objetivos das pesquisas, com enfoque nas perspectivas de cada um dos estudantes ter a oportunidade de se desenvolver integralmente (Branco, 2012); de uma construção que aponte para a concepção integral de educação, no que concerne à organização e o funcionamento da estrutura curricular (Félicio, 2011); concepções e práticas na educação brasileira, no que concerne à Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo

integral (Leite, 2012); e de aprofundamento das reflexões em torno do conceito de tempo escolar, com embasamento nas concepções de Educação Integral, materializadas nas práticas de ampliação da jornada escolar (Coelho, 2012) remete-se à perspectiva de organização de currículo em oferta de Educação Integral, embora sem detalhamento específico pelos autores referenciados acerca da estruturação, no que se refere às Partes Diversificada, Complementar e Suplementar. Logo, ampliar a pesquisa nestes aspectos caracteriza o enfoque basilar e, por conseguinte, a contribuição mister que se acresce ao campo do saber com o trabalho investigativo em questão.

1.3.1 Parte Diversificada do currículo em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Em aspectos normativos, a Parte Diversificada do Currículo do Ensino Fundamental, com obrigatoriedade a partir do 6º ano, contemplaria na educação brasileira, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha se daria pelos termos da Lei 11.161/2005, a cargo da comunidade escolar, de modo que a língua espanhola poderia ser a opção, em detrimento da língua inglesa. A partir das alterações na legislação, Lei nº 13.415/2017, a língua inglesa passou a ser componente obrigatório, integrando a Base Nacional Comum Curricular.

Pelo que versam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu Art. 14 e no § 3º a Parte Diversificada e a Base Nacional Comum Curricular não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem compor um único bloco, organicamente integrado, planejado e gerido, na perspectiva de que as tecnologias da informação e comunicação assumam transversalidade na proposta curricular.

Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 07/2010).

Ainda no que se refere à Parte Diversificada, o Art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 expressa que “a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum,

prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar...”, e sobre o seu alcance, completa, “... perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola”. Sobre a forma de organização curricular, o § 1º do Art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, embora sem negar a estruturação em Disciplina, reza que “§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar” (Resolução CNE/CEB nº 07/2010).

Portanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no Ensino Fundamental de 9 anos, a Parte Diversificada de Currículo é um conjunto de temas obrigatórios que, ao permear os conteúdos trabalhados, promove a interdisciplinaridade, com os temas transversais, enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Pode ser, todavia, organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal, sendo as opções de livre escolha das escolas e dos sistemas de ensino, conforme os interesses e as possibilidades de execução.

Corroborando com essa perspectiva o Parecer CNE 15/98, que explicita o tema na seção 4.6, em que a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos organicamente integrados ao currículo, superando a visão do projeto como atividade “extra” curricular e dando identidade à instituição. Cabe ressaltar, que o desenvolvimento da parte diversificada não implica profissionalização dos estudantes, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular ou mesmo aprofundamento de estudos. O principal objetivo da parte diversificada é trabalhar o conhecimento das áreas de forma contextualizada, privilegiando atividades de práticas sociais e produtivas, com aprendizagem significativa.

Para Pereira e Sousa (2016), a Parte Diversificada do Currículo constitui “o espaço para que movimentos sociais e as reivindicações da minoria estejam pontuados, permitindo que haja um diálogo entre conhecimento e cultura” (p. 456), pois prescinde que nessa composição curricular sejam incluídos componentes de livre escolha das escolas e dos sistemas de ensino, conforme os interesses e as possibilidades de execução, na perspectiva de enriquecimento do currículo. Convém registrar que, quer para a oferta de ensino na

modalidade regular de educação, quer na modalidade integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental e demais níveis da Educação Básica, como enfatiza Pereira e Sousa (2016), carece atribuir a importância que tem o debate na constituição das possibilidades de escolas e professores pensarem seus currículos de forma descentralizada, sem influências de decisões provindas de organismos do Estado, no âmbito macro da administração.

Afirma, ainda, Pereira e Sousa (2016), que “a parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares implementem suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central” (p. 456). Evidencia Pereira e Sousa (2016, p. 455) que em suas pesquisas acerca das políticas educacionais, na Inglaterra, desenvolveu-se um ciclo contínuo de políticas constituído, inicialmente, por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Torna-se mister evidenciar outras descobertas do trabalho de pesquisa realizado por Maria Zuleide da Costa Pereira, enquanto Professora associada IV do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares e pesquisadora dos temas: Políticas de currículo, cultura e gênero; e por Jorge Luis Umbelino de Sousa, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - Campus I – João Pessoa/PB e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. Trata-se de uma pesquisa, que traz como tema: Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? (Pereira & Sousa, 2016) e envolveu alunos da educação básica enquanto público alvo, que apresentou como objetivo discutir como vem sendo significado nos discursos políticos no contexto de influência e no contexto de produção do texto o que denominamos de Parte Diversificada, a qual integra uma Base Nacional Comum, proposta nos textos políticos.

O referido trabalho de pesquisa bibliográfica, com publicação no Espaço do Currículo, v.9, n.3, pp. 448-458, Setembro a Dezembro de 2016, apresentou como pressupostos a defesa de que a Parte Diversificada se caracteriza como um discurso político com muitas ambivalências existentes, tendo em vista sua significação atrelada a uma Base Nacional Comum, a qual se fundamenta na defesa de um currículo homogêneo com a produção de uma identidade nacional, desfavorecendo a negociação da diferença cultural. Nesse aspecto os autores defenderam que problematizar as relações entre cultura e currículo permite inscrever a “possibilidade de outros tempos de significação cultural e outros espaços narrativos” (p. 248).

Logo, tratar da Parte Diversificada (PD) dos currículos da educação básica se insere em um movimento de discussão em torno de currículos centralmente organizados, de acordo com Pereira e Sousa (2016).

Enquanto resultado da investigação, Pereira e Sousa (2016) chegaram às conclusões de que: (1) O artigo aponta que a Parte Diversificada (PD), prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), constitui-se em uma política de currículo, ressignificando-se em diferentes processos de luta política pelo currículo desde a década de 1990 aos dias atuais; (2) Constata-se a necessidade de repensar uma parte diversificada dos currículos, problematizando-a para enriquecer o debate; (3) Percebe-se que a educação e o currículo são postos no centro de processos baseados no funcionamento do mercado; (4) O currículo é compreendido como artefato cultural que contribui na formação das identidades sociais que lhe são convenientes; (5) No Brasil a Parte Diversificada (PD) se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para se produzir práticas curriculares com base na cultura local por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática; (6) Constata-se que os discursos em torno das políticas de currículo estão cada vez mais direcionados para a defesa de um currículo comum e nacional; (7) E que a parte diversificada compreende o lugar para pensar as diferenças culturais, regionais e locais, no tocante ao que enunciam os textos políticos, porém, a parte diversificada por não ser “puramente” obrigatória e descritiva acaba não levando em consideração as diferenças culturais no currículo e as comunidades escolares seguem apenas uma base nacional comum, marginalizando a cultura local e suas relações com o conhecimento científico.

Ademais, defendem Pereira e Sousa (2016, p. 456), que a Parte Diversificada precisa ser estudada no contexto da prática, seguindo o referencial teórico analítico de Stephen Ball e seus colaboradores (1992) para que sejam apresentadas contribuições teóricas e práticas a essa política que se ancora em discursos vazios sobre conhecimento, autonomia curricular e o currículo como local da cultura. Por fim, constatam os autores que a Parte Diversificada dos currículos da educação básica é uma política que se insere nos discursos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, permitindo que a escola tenha um espaço para discutir a cultura local, percebendo, portanto, que se trata do espaço para que movimentos sociais e as reivindicações da minoria estejam pontuados, permitindo que haja um diálogo entre conhecimento e cultura, o que caracteriza significação positiva na composição do currículo.

1.3.2 Partes Complementar e Suplementar do currículo em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental

De acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), para Educação Integral, entendem-se como obrigatórias as oficinas/atividades complementares de Experiências Matemáticas e Hora da Leitura. Nesse sentido, o caráter complementar dessas oficinas/atividades, conforme o documento, independe da proposta pedagógica adotada.

Para Helena Maria dos Santos Felício, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Pesquisadora do grupo de pesquisa: “Formação e processos educativos: sujeitos, práticas e culturas”, em publicação na Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.03 | p.163-182 | dez. 2011, destaca-se na estrutura curricular a inserção das ações educativas, que, no projeto político pedagógico, são chamadas de complementares, cabendo serem desenvolvidas no contraturno das atividades escolares, o que possibilita ampliar a concepção curricular para além das áreas de conhecimento, tradicionalmente trabalhadas na escola, bem como desenhar o currículo em uma dimensão integral, objetivando o desenvolvimento dos educandos no plano físico, social, emocional, cognitivo e cultural.

Evidencia Felício (2011) que a formação integral é oportunizada por atividades complementares atreladas a um programa, onde se possibilitem a expressão, a criação, a experimentação e a investigação. Logo, as atividades complementares assumem a perspectiva de enriquecimento curricular integrado em um único processo de construção do conhecimento, com alcance para além da ideia de complementação de um currículo que se mostre incompleto.

A Parte Complementar do Currículo se conjuga com o macrocampo de acompanhamento pedagógico, para que de forma lúdica, atividades práticas e prazerosas auxiliem nos trabalhos pedagógicos e os alunos sejam contemplados em suas necessidades. Nessa perspectiva afirma Carvalho e Perez (2018):

O macrocampo acompanhamento pedagógico visa oferecer ao aluno: apoio metodológico, procedimentos e materiais para atividades pedagógicas e lúdicas, que auxiliem no aprendizado de disciplinas como português e matemática, estimulando os saberes através de práticas agradáveis e prazerosas conforme as necessidades de cada um. (p.113)

A partir dos trabalhos desenvolvidos com essas práticas de letramento/alfabetização, visa-se despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita. Trabalha-se com atividades que gerem facilidade para os alunos escreverem, lerem, criticarem e refletirem. Na Matemática,

objetiva-se atuar com estratégias que auxiliem os alunos a refletir, questionar, discutir, comparar, registrar, cooperar e confrontar ideias para chegar aos objetivos almejados.

Trabalha com a organização de textos e as regras convencionais da língua para possibilitar ao aluno a facilidade de escrever, ler, criticar, refletir. Através do conhecimento formal é possível oferecer as oportunidades de igualdade e futuramente o ingresso na academia. A matemática também está presente no macrocampo acompanhamento pedagógico, e tem por estratégias que os alunos aprendam a refletir, questionar, discutir, comparar, registrar, cooperar e confrontar ideias para chegar aos objetivos almejados. Diante disso, o professor estimula a criação de um contexto que leve o aluno a pensar nas construções, cooperação e progressão para respostas de situações do próprio cotidiano. (Carvalho & Perez, 2018, pp.113-114)

No que se refere à Parte Suplementar do Currículo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), para Educação Integral, atrela a obrigatoriedade das aulas de Recuperação Paralela, em caso de necessidade, como atividade de ordem suplementar do currículo, incluindo sala de recursos diferenciados para tal estrutura de oferta de ensino.

Já para Oliveira e Kiss (2014), a Parte Suplementar do Currículo se volta para: (1) participação e comprometimento em atividades voltadas para a convivência, respeito, higiene e conservação do meio ambiente; (2) formação de valores como resultado da ampliação cultural, social, esportiva e tecnológica do currículo; (3) inclusão de diversos segmentos sociais no processo do ensino, pela importância no processo de formação dos alunos, de acordo com as suas singularidades; (4) oficinas de informática, letramento, jornal, capoeira, dança, futsal, vôlei, recreação e jogos.

1.3.3 Tempos e Espaços Pedagógicos em Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental

No que se refere aos Tempos e Espaços Pedagógicos, fundamenta-se esse trabalho em estudos desenvolvidos por Thiesen (2011), Oliveira e Kiss (2014) e (Guerra, 2002), com as corroborações de Foucault (1989), Deleuze (2006), Bauman (2007), Coelho (2004), Pinto (2001), Frago e Escolano (2001), Cunha (2008), Freitas (2004), Brito (1991), Costa (1996), Coelho (2014), Didonet (2002), Cortella (2004), Nietzsche (1999), Octavi Ianni (1998).

Juares da Silva Thiesen, Doutor em Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP/Havana/Cuba); Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em sua pesquisa - Tempos e Espaços na Organização Curricular: uma Reflexão sobre a Dinâmica dos Processos Escolares - com o objetivo de aprofundar

aspectos dos conceitos de tempo e espaço escolar, como categorias que vêm constituindo a pauta de intensos debates nos ambientes de formação inicial e continuada de professores, nas escolas, nos eventos sobre educação e, obviamente, na literatura, traz uma abordagem na perspectiva de reflexão sobre os conceitos de tempo e espaço na organização curricular com ênfase na dinâmica dos processos escolares.

Em trabalho de pesquisa - Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma análise a partir de uma escola pública - desenvolvido em 2012 e 2013, com publicação em edição Jan/Jun 2014 da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Ozenira Victor de Oliveira - Doutora pela UERJ e Rita de Cássia Santana Kiss – Especialista em Educação Integral pela UFMT apresentaram enquanto objetivo, identificar mudanças na organização do tempo e do conhecimento curriculares a partir de um programa de educação integral, tendo em vista compreender se essas mudanças interferem positivamente na formação integral dos alunos.

Oliveira e Kiss (2014) desenvolveram a investigação na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves – Cuiabá – Mato Grosso, sendo o público alvo 655 alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular, no Ensino Médio Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Partiram dos pressupostos que a proposta de educação integral exerce interferência positiva na formação integral dos alunos; e que as mudanças advindas do modelo implementado, com currículo na perspectiva de educação integral, permanecem e estão dando certo (Oliveira & Kiss, 2014).

Guerra (2002), na obra - Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar - apresenta vários argumentos para ilustrar como a escola, na modernidade, tornou-se contraditória e paradoxal no tratamento das questões curriculares e de gestão de suas rotinas.

Conforme o autor, a escola é uma instituição:

[...] hierárquica que pretende educar na democracia e para a democracia; ... heterônima que pretende desenvolver sua própria autonomia e a dos indivíduos; ... com abundantes normas que pretende desenvolver a participação; ... transmissora que pretende transformar a sociedade; ... de recrutamento forçado que pretende educar em liberdade e para a liberdade; ... com concepção epistemológica de caráter hierárquico que pretende desenvolver a criatividade; ... sexista que pretende educar na diversidade e para a diversidade; ... fortemente escalonada que pretende desenvolver uma democracia educativa; ... que alega certa neutralidade, mas colide com uma rede de interesses pessoais e sociais e com disputas ideológicas e axiológicas mais ou menos camufladas. (Guerra, 2002, p.8)

1.3.3.1 *Tempos Pedagógicos*

No tocante ao Tempo Pedagógico, Thiesen (2011) apresentou pressupostos a ideia de que o texto se posiciona em defesa de uma releitura dos conceitos de tempos e espaços pedagógicos na contemporaneidade, releitura essa que pode se traduzir em mudanças significativas na organização curricular atual das redes de ensino e unidades escolares. Inobstante, defende que a releitura dos conceitos de tempo e espaço curricular está sendo estimulada em cenários de contextos,

que incluem a democratização da informação via WWW (World Wide Web), a globalização econômica, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a expansão da educação à distância e, muito expressivamente, as contribuições trazidas pelas atuais abordagens sobre currículo e sobre infância. (Thiesen, 2011, p. 241)

Ademais, ao se tomar como pressuposto a tese de que a “aprendizagem é um fenômeno ao mesmo tempo individual e social, que se produz pelo compartilhamento e pelo diálogo entre sujeitos como processos de apropriação de significados” (Thiesen, 2011, p. 252). Também enfatiza haver evidências de que,

[...] a efetividade da ação educativa está mais relacionada com condições subjetivas de interlocução que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares. (Thiesen, 2011, p. 252)

Diante dos fatores observados, para Oliveira e Kiss (2014), no caso em estudo, a ampliação do tempo pode não ter se convertido em melhoria de resultados dos alunos, dada a tímida evolução da aprendizagem sistematizada, em virtude da necessidade de maior participação nas atividades extraclasse e das significativas mudanças comportamentais não identificadas. Nesse contexto, registram as autoras que a ampliação do tempo de permanência na escola, na perspectiva de permitir a mobilização das condições necessárias para uma educação integral, requer a disponibilidade de recursos humanos e materiais para o ensino, o que se constitui uma obviedade.

Para Coelho (2004), como citado em Governo do Estado de São Paulo (2011) num campo relacional de tempo com educação integral, o tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral capaz de alcançar além de atividades pedagógicas, sendo capaz de mobilizar “diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, por meio da formação de indivíduos responsáveis e partícipes” (p.4).

Conforme expressa Pinto (2001), “O tempo - uma das variáveis mais importantes da organização escolar – acaba por interferir e condicionar definitivamente o modelo de intervenção didáctica que se pretende implementar no seu dia-a-dia” (p. 60). Nessa perspectiva, para que a escola possa atingir com sucesso o seu objectivo principal, carece estabelecer linhas orientadoras que norteiem as actividades que decorrem no seu dia a dia. Posto isto, de acordo com Brito (1991) “a escola tem por missão, desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade” (p.9). Portanto, é tendo em conta o desenvolvimento destes aspectos, no aluno, que a escola deverá organizar o seu tempo escolar.

Contudo, convém identificar a concepção de Educação Integral subjacente à ampliação da jornada escolar, de modo que os alunos apresentem suas perspectivas de futuro, a partir das actividades pedagógicas desenvolvidas em espaços diversificados com a ampliação do tempo escolar. Convém, ainda, creditar significativo valor aos denominados conhecimentos científicos – capazes de alavancar suas futuras profissões – quanto aos conhecimentos estéticos – capazes, também, de impulsionar suas outras aptidões e/ou habilidades (Coelho, 2004).

Guerra (2002) também enfoca que “... no âmbito da aprendizagem, o tempo que transcende o kronos é o das relações. É kairós, o tempo das vivências que dá significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana” (p.12). Nesse sentido, define que o tempo “... é, portanto, um movimento aleatório, inesperado e expressivo da existência, não apreendido pelo planeamento racional, porque é imprevisível”. Nessa perspectiva, para Guerra (2002),

[...] a escola deve constituir-se, portanto, de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados. Sua organização espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc. A escola, por seu currículo e por sua dinâmica, deve conter em si a expressão da convivialidade humana, em toda a sua complexidade. (p. 14)

Todavia, não se trata do abandono à dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da escola, mas de reconhecer e considerar que cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem, com um modo singular de pensamento, movimento e ação e que a aprendizagem só ganha sentido na relação que o sujeito estabelece com o outro, com o conhecimento e com o mundo (Guerra, 2002).

1.3.3.2 Espaços Pedagógicos

Em se referindo aos Espaços Pedagógicos, para Frago e Escolano (2001), como citado em Thiesen (2011) “toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, enfim, um verdadeiro jogo de simbolismos. Portanto, o espaço jamais é neutro, ele sempre educa” (p. 253). Assim, todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural e ideológico de representações.

Ainda sobre a dimensão espacial da atividade educativa, cabe destacar o entendimento de Cunha (2008), quando afirma que é a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribui-se sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (Cunha, 2008, p. 184).

No que tange aos aspectos estruturais, observa-se a carência de espaços físicos internos na escola e a “ausência de espaços físicos integrados ao regime pedagógico vislumbrados fora da escola” (Oliveira & Kiss, 2014, p.13), o que se conjuga com as necessidades, apontadas pelas famílias, em deixarem os filhos em local seguro.

De acordo com Brito (1991) “a escola como organização é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão” (p.12).

Para se perceber a importância da escola como organização é importante definir o termo organização. Etzioni como citado em Costa (1996), propõe a seguinte definição: “as organizações são unidades (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (p. 11). Sendo a escola uma organização o seu objetivo principal é o sucesso escolar e educativo dos alunos, é formar cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade em constante mudança e evolução. Nesse sentido, ancorado nesses objetivos, convém ser entendido o tempo integral numa proposta de alcance a uma educação de integral escolar.

Para discutir a questão dos espaços subjetivos presentes na arquitetura escolar, Escolano (2001) parte da concepção de que o espaço escolar expressa e reflete determinados

discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, sendo uma fonte de experiência e de aprendizagem.

Então, que respostas são ensaiadas a respeito da necessidade de se ampliar a jornada escolar?

Evidentemente, quanto maior for o tempo dedicado ao processo de ampliação da jornada escolar, obviamente dentro de uma organização curricular própria à escola, além de presente no projeto pedagógico da instituição, maiores serão as possibilidades de que essa construção aconteça, com qualidade.

Há de se convir, que numa proposta pedagógica de educação integral a gestão dos espaços pedagógicos escolares, internos e externos, se constitui um incessante desafio, e deve ser norteado por um planejamento assertivo. Para Didonet (2002) o espaço da escola não é apenas um território, que guarda alunos, livros, professores, mas é um lugar de aprendizagem, há uma docência neste espaço, ele caminha com a dinâmica social: gera ideias, sentimentos, busca o conhecimento, além de ser alegre, aprazível e confortável. Nesse enxergar, a significação relacional aos espaços e suas representações pedagógicas e sociais acerca de conhecimentos requer percepção organizada. Para Frago, (1998) “... todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações” (p. 105).

Em corroboração com essa ótica, Cortella (2004) registra que as representações do espaço escolar estão circunstanciados por duas ordens:

[...] os produtos materiais (as coisas) que estão impregnados de idealidade e os produtos ideais (as ideias) que estão entranhadas de materialidade, esta treliça de elementos: físico, humano e ambiental ao serem interpretados passam a ter um significado maior, o qual chamamos conhecimento. (p. 44)

No que tange a espaço, afirma Guerra (2002) que “... transcende o ambiente físico, é o que se converte em lugar com seus significados, representações, valores e estímulos” (p. 12).

1.3.3.3 Indissociabilidade de Tempos e Espaços Pedagógicos

Em aspectos da conjugação indissociável dos Tempos e Espaços Pedagógicos, no que concerne às questões de rotina escolar, apoiando-se na ideia de que, muito mais do que tempo em sala de aula, a Educação Integral deve reorganizar os espaços escolares e elencar conteúdos que reflitam em ações concretas dos sujeitos envolvidos (Oliveira & Kiss, 2014). Todavia, defendem as autoras que Educação Integral, em contexto de análise de tempos e

espaços pedagógicos, carece do fator conectividade com o projeto político pedagógico e de profissionais engajados com os objetivos da instituição de ensino, e que, assim sendo, trará avanços com as mudanças implementadas, uma vez que estas por si sós não se constituem garantidoras daqueles.

Corroborando com esse campo observacional, Freitas (2004) evoca a atenção para a importância da organização dos tempos e espaços da escola no processo ensino-aprendizagem. Diz esse autor que foram os liberais que denunciaram, há pelo menos 40 anos, a lógica perversa dos tempos e espaços da escola. Diz Freitas (2004):

[...] se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário. Este é um dos pontos de ancoragem da exclusão na escola – a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único. Mas note-se que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem) de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. Estava também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – a existência de apropriadas formas de ajuda disponíveis para lidar com os diferentes alunos. (pp. 154-155)

Portanto, a organização escolar espaço/tempo deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc. A escola, por seu currículo e por sua dinâmica, deve conter em si a expressão da convivialidade humana, em toda a sua complexidade.

Ressalte-se, também, que a ampliação da jornada escolar pode se dá, não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contraturno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição (Coelho, 2014). Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como Educação Integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta.

Coelho (2014) destaca que em algumas experiências que vêm acontecendo no Brasil, há uma espécie de rejeição pela escola, no sentido de considerá-la como sempre tradicional, retrógrada e pouco permeável às mudanças sociais. Nestes casos, o discurso reforça o papel social mais amplo que a instituição deveria ter, no (re) dimensionamento e formatação de suas

funções para além do trabalho com o conhecimento, caminho que se fortalece na proposta de educação integral. Logo, ampliar as funções sociais da escola talvez não seja um problema tão maior quanto o trabalho que deve ser feito com o conhecimento – entendendo este último conceito também em toda sua amplitude (conhecimentos científicos, físicos, estético-expressivos, comunicativos e éticos).

Não obstante, registra Coelho (2014), que a busca de melhoria na qualidade do ensino deve ser proposição de número (1), percebida, pelos alunos, na quantidade de atividades que desenvolvem e também na qualidade da relação estabelecida entre as atividades desenvolvidas e o trabalho pedagógico que as mantinha. No que concerne à proteção à criança em situação de vulnerabilidade social, deve ser entendida enquanto a proposição (2), na perspectiva do suprimento da ausência de possibilidades socioculturais na comunidade em que esse aluno reside.

Conforme Rosa e Galera (2011, p.8), a grande maioria das ações da gestão educacional são conduzidas por critérios objetivos e técnicos próprios das políticas públicas, da escola e sua gestão, o que acaba por desenvolver um processo pedagógico fragmentado na estrutura e organização do espaço escolar. Esta fragmentação que limita o avanço pedagógico dos espaços e tempos escolares por não entendê-lo na sua totalidade é superada, segundo Nietzsche (1999), pela desconstrução do pensamento racionalista que separa sujeito e objeto. Nesse sentido, no entendimento de Nietzsche, a espacialidade é parte de um todo: sujeito, objeto, razão, instinto, interior e exterior. Para ele o mundo se constrói e torna-se o que é por forças, que a chama de “Vontade de Potencia” (Nietzsche, 1999, p. 311). Para este autor, trata-se do pensamento que conduz a educação para uma nova possibilidade, que leva a compreender o humano, o espaço e suas íntimas relações, tendo como finalidade construir caminhos que não necessariamente sejam caminhos a ser percorrido por todos.

Logo, para Galera e Rosa (2011) a educação integral, em termos de tempos e espaços pedagógicos deve incumbir-se da diversificação de espaços e de múltipla organização do tempo, para que se alcance além do que deva ser comum a todos, em tese, e sobretudo, o que os diferencia no campo das particularidades do caminhar e do educar-se integralmente. Esta orientação aponta para diretrizes da escola em termos dos objetivos e da concepção significativa do espaço escolar e elementos delimitadores e potencializadores das dinâmicas que se estabelecem nos espaços.

Ademais, cabe perceber que lugares, enquanto espaços pedagógicos são determinados e também determinam os modos de ensino e aprendizagem, e que portanto “o espaço e o

tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam” (Frago, 2000, como citado em Rosa & Galera, 2011, p. 9).

De acordo com Thiesen (2011, p. 249), um primeiro ponto que parece ser convergente entre os estudiosos da temática “tempos e espaços pedagógicos” é o de que a dinâmica da organização curricular da escola contemporânea reflete uma trajetória histórica produzida sob forte influência de metanarrativas que foram sendo pensadas durante a modernidade, desde sua primeira fase, sobretudo, nos campos da ciência, da política e da economia. Outro aspecto, é que as categorias tempo e espaço estão na base da organização curricular da escola e, por essa razão, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares. Um terceiro ponto para o qual convergem os pesquisadores, conforme afirma Thiesen (2011), é o de que “a redefinição dos processos de organização das atividades curriculares e pedagógicas, pensadas à luz das concepções mais atuais de tempo e espaço, pode favorecer significativamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes em situação de formação” (p.242). Finalmente, enfatiza Thiesen (2011), que é comum se verificar que quando se discute a dinâmica curricular das escolas, tempos e espaços pedagógicos aparecem indissociavelmente tratadas, o que significa dizer que elas são entendidas como parte de um mesmo processo que, dialeticamente, se fundem na realidade do cotidiano da escola.

Em atual contexto, conforme Guerra (2002) as escolas se organizam em termos de espaços e tempos pedagógicos e, inobstante, apesar dos esforços concentrados de pesquisadores, educadores e de alguns sistemas educacionais no sentido de superar esse paradigma,

[...] as escolas, de modo geral, continuam tratando tempo e espaço pedagógico como instrumentos racionalizáveis que podem e devem ser controlados, fragmentados, matematizados e hierarquizados, em nome de uma pretensa ordem e de uma idealizada disciplina. Não por acaso, escolas privadas e confessionais, instituições que historicamente se orientaram e ainda se orientam por esses princípios, continuam encontrando espaços importantes e conquistando adesão de boa parcela das famílias. (Guerra, 2002, p.8)

Guerra (2002, p. 9) sinaliza para a possibilidade de uma releitura dos conceitos de tempo e espaço na organização curricular para a escola contemporânea, dizendo acreditar que, apesar de seus limites institucionais, a escola tem relativa condição para pensar, projetar e implementar novos modos de organização curricular e pedagógica, enfatizando que os textos que discutem currículo, organização escolar, autonomia e gestão da escola têm contribuído muito nesse aspecto. Guerra (2002, p. 11) ainda aponta para a possibilidade de mudanças

tanto conceituais quanto práticas na educação e, conseqüentemente, na reorganização dos tempos e dos espaços da escola, a partir de três aspectos: (1) a contemporaneidade ainda não abandonou os conceitos mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade; (2) parte dos educadores se apropria de um discurso relativamente novo, mas, na prática, continua atrelado a uma racionalidade técnica e instrumental, cristalizada nos últimos séculos pela sociedade ocidental; (3) decorrente dos dois primeiros aspectos, o processo de mudança ainda está essencialmente no plano conceitual e, portanto, de construção de possibilidades e que, por isso, somente em pequena medida encontra ressonância na ação da escola.

Não obstante, de acordo com Guerra (2002), “vive-se na educação, portanto, um movimento de transição, quando velhos conceitos coexistem com iniciativas que desafiam um modelo mais tradicional, mas que ainda não encontram sustentação suficiente para uma transformação mais efetiva da realidade” (p.11). Octavi Ianni (1998) como citado em Guerra (2002) considera ainda que “os espaços e os tempos da sociedade globalizada estão cada vez mais desterritorializados e interconectados e, por isso, interdependentes” (p. 11). Todavia, “com a sociedade global mediada pelas redes virtuais de informação e de comunicação, os lugares já não são tão fixos e os tempos estão ainda mais relativizados”. Completa:

[...] com a ciberespacialização, sobretudo do conhecimento e da informação, o aspecto determinante tanto da organização curricular quanto das experiências pedagógicas do ensinar e do aprender não é mais a materialidade e a formalidade do espaço da sala de aula, tampouco o tempo linear definido para cada disciplina. (Guerra, 2002, p.11)

Enquanto inferências, a partir dos resultados do trabalho de investigação, Thiesen (2011) registra que: (1) a modernidade, sem existência de dúvidas, conforme descrita por Foucault (1989), Deleuze (2006) e Bauman (2007) como uma “sociedade disciplinar ou normalizadora continua influenciando decisivamente as formas de organização do currículo e orientando a distribuição dos tempos e espaços da escola na contemporaneidade” (Thiesen, 2011, p. 256); (2) vivemos um tempo de crise da educação formal, que tem por caracterização certo esgotamento do modelo moderno de organização escolar e pelo evidente insucesso verificado nos resultados da aprendizagem, o que remete a resultados internos e externos de proficiência demonstrados pelos estudantes; (3) faz-se inegável a importância do trabalho atual de pesquisadores, gestores e educadores no sentido de promover transformação nos modelos de escola ainda vigente, partindo da releitura dos conceitos curriculares de tempo e espaço, o que remete às políticas de oferta de educação integral e novas perspectivas de estruturas curriculares; (4) esse início de século XXI tem sido marcado principalmente por

orientações advindas dos trabalhos de pesquisadores que discutem o currículo na perspectiva pós-estruturalista ou pós-crítica, com aprofundamento nas questões importantes voltadas para gênero, cultura, identidade, ética, diferença, dentre outras; (5) há o entendimento de visão de currículo com interpretação que o concebem como “instrumento de comunicação entre teoria e prática, como expressão da função socializadora e cultural da escola, como campo de desenvolvimento de alunos e docentes, como campo de conflitos e de alianças que se expressam em decisões coletivamente tomadas” (Thiesen, 2011, p. 257); (6) de modo desafiador, imprime a percepção de que talvez “mais difícil do que produzir e legitimar outra lógica para reorientar os tempos e os espaços curriculares da escola contemporânea seja a tarefa de desconstruir os conceitos historicamente postos” (Thiesen, 2011, p. 257).

Como resultados da observação em investigação, dentre outros, Oliveira e Kiss (2014) evidenciam que foram identificados, no uso dos tempos e espaços, problemas quanto à formação de valores nos alunos envolvendo habilidades humanas para além do racional, bem como, a necessidade de melhor compreensão quanto à concepção de educação integral e estruturação de currículo. Apontam, ainda, as autoras, a necessidade de “Construção em rede, com foco em respostas para as mais diversas demandas postas pela vida em sociedade” (Oliveira & Kiss, 2014, p.10).

À luz dos pesquisadores, para Guerra (2002) “... essencialmente, importa menos a presença física do aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente físico por determinado tempo”. Para ele, “... importa sim que se garanta o acesso dos estudantes às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento” (p.12). Completa Guerra (2002): “Os tempos e os espaços da aprendizagem têm mais a ver com os ritmos não lineares da subjetividade e com os significados das experiências humanas do que com a adequação aos padrões formal e previamente determinados” (p.13).

Ressalta, ainda, Guerra (2002), que “... a relação pedagógica cria, recria, determina e caracteriza o espaço pedagógico” (p. 13), de modo que, apoiado por Escolano (2001), e que “... o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, sendo uma fonte de experiência e de aprendizagem” (Guerra, 2002, p. 13). Corroborando Cunha (2008, p. 184) quando afirma que “... os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva”, de modo que, “entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos”. Logo, para Guerra (2002, p. 14) “... à escola cabe o papel de integrar, por intermédio de sua dinâmica curricular e pedagógica, os tempos e os espaços individuais aos coletivos”; e “... são espaços e tempos representacionais, ideológicos,

culturais, linguísticos, que produzem identidades, diferenças, relações, sentimentos, etc.”, sendo que, ainda conforme Guerra (2002), na atualidade, escolas inspiradas em abordagens que envolvem essas discussões, ainda que sendo iniciativas isoladas, mas que cumprem papel importante na direção da mudança, buscam certa reinvenção dos tempos e dos espaços pedagógicos, flexibilizando seus currículos e imprimindo outras dinâmicas ao cotidiano, caracterizando uma tentativa de valorizar as singularidades dos ritmos de aprendizagem e de apropriação dos saberes com mais sentido e significados ampliados.

Capítulo 2. Aspectos Metodológicos

Este segundo Capítulo elenca, apriori, a metodologia aplicada no desenvolvimento do trabalho investigativo, de modo, que inicialmente discorre sobre o problema motivador da investigação e elenca os objetivos geral e específicos. Sequencialmente, definem-se as cinco variáveis, quais sejam: Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos.

Em seguida, apresentam-se o contexto da investigação, contendo a delimitação temporal e espacial, subsequeenciado dos roteiros de planejamento e execução, a partir da definição das dez unidades educacionais de dez municípios pernambucanos constituintes do campo de pesquisa.

A posteriori, este capítulo dá ênfase ao tipo, modelo e enfoque da investigação, seguindo-se as técnicas e instrumentos de coleta de dados, amostra da população e sujeitos de pesquisa e procedimentos de validação dos instrumentos de coleta de dados. Ademais, seguem-se os processos executivos das entrevistas, a partir da definição dos profissionais selecionados: Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes, em termos quantitativos e de percentual de representatividade. Evidenciam-se na composição complementar das técnicas de coleta de dados a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anis Finais do Ensino Fundamental, por se constituírem fontes secundárias estruturantes e norteadores da modalidade de política educacional em destaque, no que concerne às partes curriculares Diversificada, Complementar e Suplementar, Espaços e Tempos Pedagógicos.

Por fim, encerra-se o capítulo abordando a técnica de análise de dados adotada para investigação de enfoque qualitativo, fundamentada na proposta de Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados – interpretação e inferência.

Configura-se, assim, o desenho metodológico da investigação, estrutura matricial indispensável ao plano de execução da pesquisa, compreendendo-se que fazer pesquisa na atualidade é entender que o homem como ser social vive em constante transformação e assim, portanto, transforma tudo que está em sua volta. E em meio a estas transformações sejam elas de contexto social, econômico, cultural temos a ciência como suporte aos questionamentos, descobertas e dimensões que esta pode alcançar.

Corroborando com esse contexto, Chizzotti (2010, p.11), quando afirma que “A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”.

O autor supracitado também enfatiza que:

[...] o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta e à experiência passada e atual dos homens, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado a sua vida. (Chizzotti, 2010, p.11)

A partir da pesquisa científica o ser humano cria e recria, busca respostas aos problemas levantados, e passa-se a construir novos conceitos, novas concepções sobre diferentes temáticas modificando o espaço social e também comprovando e testando hipóteses previamente elaboradas.

Com este intuito de transformar a realidade, registra Chizzotti (2010),

Confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias de sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa. (p.11)

Sampiere (2006, pp. 22, 30) afirma que as pesquisas se originam nas ideias, ou seja, tudo parte de um objeto, de um problema que inquieta o pesquisador e que de certa forma este quer investigar, uma vez que são as perguntas que movem o conhecimento científico. Ainda ressalta que o pesquisador não é apenas um indivíduo de avental branco que está preso em um laboratório. A pesquisa tem relação com a comunidade, ou seja, é social.

2.1 O Problema da investigação

No que concerne ao problema desta investigação, pertinente se faz registrar que os gestores educacionais das redes de ensino que ofertam educação básica têm consigo, enquanto responsáveis pela fomentação de políticas públicas em educação uma série de desafios atrelados às Propostas de Educação Integral, o que fundamenta problema de gestão, para os dirigentes, e problema de investigação, para os acadêmicos.

Esses desafios, implicados em problemas de gestão educacional, se ancoram no contexto em que há um campo perceptivo de necessidade de mais tempo na escola, para que seja possível se ofertar mais oportunidades contemplativas às diversas áreas do desenvolvimento integral do ser humano tais como: cognitiva, esportiva, disciplinar, ética e de expressão artística, musical e corporal.

Mais tempo na escola remete à reestruturação da capacidade gerencial instalada nas redes de ensino, com implicação na melhoria dos espaços pedagógicos e dos equipamentos, o que depreende aspectos de gestão e coordenação dos novos espaços e tempos pedagógicos. Todavia, todas as inovações organizacionais na perspectiva de Educação Integral carecem de

respaldo na estrutura do currículo, especificamente no que se acresce como Partes Diversificada, Complementar e Suplementar em relação de aperfeiçoamento, complementação e suplementação à Base Nacional Comum Curricular.

No Brasil, os desafios-problema especificados se dimensionam para mais, face ao atual Plano Nacional de Educação, com “alcance temporal” (temporales scope) de uma década, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece na sua meta de nº 6, que até o final da vigência do plano (ano 2024), a oferta de Educação Integral em tempo integral seja implantada em 50% das unidades escolas da Educação Básica, e que atendam, no mínimo, 25% da demanda estudantil nelas matriculadas.

Exemplificando-se com termos numéricos específicos de demanda do Estado de Pernambuco, conforme dados do Censo Escolar/INEP 2017, há em todo o estado, aproximados 569.727 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que 466.767 estudantes se encontram com matrículas efetivadas em 6.440 escolas públicas, para os quais o atendimento em educação integral deve alcançar ao menos 25% da demanda estudantil em análise (116.692 estudantes) e 50% das unidades escolares (3.320 escolas), até o ano 2024, como determina a Meta nº 6 do Plano Nacional de Educação vigente no Brasil (Lei 13.005/2014).

Imprescinde, todavia, a realização de estudos e pesquisas acadêmicas com enfoque na percepção e concepções que têm os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes, acadêmicos e investigadores sobre a estrutura curricular com suas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, situando, no que se faz pertinente todo o trajeto pedagógico no âmbito da relação estabelecida entre o Currículo, os Espaços e os Tempos Pedagógicos, enquanto norteadores e viabilizadores das práticas educativas eficazes e equânimes vivenciadas com as crianças e jovens adolescentes matriculados na educação básica.

No que concerne à organização funcional significa a “necessidade imediata” (urgente mister) das redes de ensino, em virtude dos tempos e espaços a mais, carecerem de novos arranjos, o que inclui Projetos Políticos Pedagógicos e de Matrizes Curriculares.

Os novos arranjos de Projeto Político Pedagógico e de Matriz Curricular estabelecem íntima e indissociável relação com os Componentes Curriculares e disposição de tempos (cronológicos e subjetivos) e perspectivas de espaços pedagógicos internos e externos às unidades educacionais.

Estabelece-se, pois, a necessidade caracterizada como “problema principal de investigação” (quaestil mol explorabatur) que se traduz em objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, das políticas de Educação

Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos no cotidiano escolar.

Atrela-se ao problema principal suscitado, em sentido específico, as necessidades de examinar, averiguar e verificar como se configuram as estruturas organizacionais das Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo; delinear como se estabelece a organização dos Espaços e Tempos pedagógicos; de analisar como se desenha o campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais implementadas, ou em fase de implementação; e de identificar como se encaminham as diretrizes e tendências do currículo, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais implantadas.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que as propostas e experiências existentes figuram como modelos a se espelharem ou em que se espelham as políticas educacionais similares de outros entes federativos (Estados e Municípios), concernente à oferta de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco. Ademais, face ao processo de escolha criteriosa das escolas campo de pesquisa, acolheu-se com pressuposto a possibilidade de produção de um panorama atual e cenários de tendência de estruturação, em maior escala, do atendimento em Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco, por vias das políticas educacionais das redes municipais e estadual de ensino, o que contribuirá para o enriquecimento do conhecimento acadêmico-científico e para a fomentação de políticas públicas educacionais, em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei 13.005/2014), dos Planos Estaduais e Distrital e dos Planos Municipais de Educação.

Inobstante, ancorou-se a pesquisa, na percepção de que a expansão do tempo deve estar vinculada às novas oportunidades de aprendizagem com significação emancipatória e que garantam a formação plena e integral da criança e do jovem, enquanto ser humano, ator e autor da sua própria história, denotando ser imprescindível estudar e produzir subsídios técnicos e científicos à estruturação pedagógica da oferta de Educação Integral para o Ensino Fundamental.

Pelo exposto, justifica-se a investigação em território pernambucano, tendo como campo de pesquisa as experiências que se seguem e, sobretudo, por assumirem caráter pioneiro em política de educação integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental:

- (1) Colégio Municipal Cônego Tôrres, no município de Serra Talhada, Sertão de Pernambuco, enquanto experiência de política pública municipal em etapa de consolidação, com atendimento aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com início no 2011;
- (2) Escola Estadual Creusa Barreto Dornelas Câmara, na cidade do Recife, capital pernambucana, constituindo experiência inicial de política pública na Rede Estadual de Ensino do Pernambuco, com os anos finais do Ensino Fundamental e implantação no ano 2017;
- (3) Escola Municipal João Lyra Filho, no município de Caruaru – Agreste de Pernambuco, como marco inicial de política educacional implantada em 2018, com atendimento a 600 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- (4) Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, contemplando cerca de 200 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no município de Olinda – Litoral de Pernambuco, com início da política educacional no ano 2018, em fase experimental;
- (5) Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos, no Município de Timbaúba – Mata Norte de Pernambuco, com experiência iniciada no ano 2017, com atendimento a 79 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- (6) Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira, no município de Tamandaré – Mata Sul de Pernambuco, com experiência a partir do ano 2017, e atendimento a 90 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- (7) Escola Municipal Walderes de Lima Brito, no município de São Bento do Una – Agreste de Pernambuco e início da experiência no ano 2017, com atendimento a 240 estudantes dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental;
- (8) Escola Municipal São Geraldo, município de Bom Conselho – Agreste de Pernambuco, com experiência iniciada no ano 2017, com atendimento a 453 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- (9) Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley, no município de Arcoverde – Sertão de Pernambuco e experiência iniciada no ano 2017, com atendimento a 102 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- (10) Escola Municipal Padre Carlos Cottart, no município de Afogados da Ingazeira, com início de experiência no ano 2017, com atendimento a 215 estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Importa ressaltar que sendo pioneiras as experiências investigadas, não se descarta a possibilidade de que haja outras raríssimas experiências de políticas públicas municipais de oferta de Educação Integral para os anos finais Ensino Fundamental, enquanto marco inicial, em outros municípios do Estado de Pernambuco, com implantação a partir dos anos de 2017 e 2018, porém, com garantia, todas em fase experimental, e que deverão compor cenários de investigações futuras, pressupondo-se que devem apresentar estruturas próprias das suas experiências.

2.2 Objetivos

Em composição da estrutura condutora do trabalho investigativo em questão, considerando-se o problema indutor justificado, constituíram-se o objetivo geral e cinco objetivos específicos, de modo que todos se integram aos aspectos investigados, aos pressupostos elencados, ao desenvolvimento analítico-discussivo dos dados coletados e às inferências finalísticas da pesquisa.

2.2.1 *Objetivo Geral*

Analisar a estrutura curricular, nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos no cotidiano escolar.

2.2.2 *Objetivos Específicos*

- I. Examinar as estruturas organizacionais da Parte Diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- II. Averiguar as configurações da Parte Complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- III. Verificar como se estrutura a organização da Parte Suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

- IV. Delinear como se configura a estrutura organizacional dos Espaços e Tempos Pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- V. Identificar as diretrizes e tendências das Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, Espaços e Tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

2.3 Definição de variáveis

Assumindo condição de elementos norteadores do trabalho de investigação em destaque, a coleta, tabulação e tratamento de dados e informações, com análises e inferências demandadas, foram elencadas cinco variáveis, conforme seguem definidas, referindo-se ao Currículo, nas suas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, Espaços e Tempos Pedagógicos.

(I) **Parte Diversificada do Currículo** - variável dependente, para efeito desta investigação define-se como a composição flexível do currículo, na perspectiva de Educação Integral, que se integra à base nacional comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, na composição global do currículo, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.

(II) **Parte Complementar do Currículo** - variável dependente, que neste estudo assume o significado de oportunidades de aprendizagem acrescidas aos componentes curriculares da base nacional comum, nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo.

(III) **Parte Suplementar do Currículo** - variável dependente, que nesta pesquisa investigativa assume a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento à base nacional comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

(IV) **Tempo Pedagógico** - variável independente, que para a investigação que se propõe, compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral.

(V) **Espaço Pedagógico** - variável independente, constituído de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, Educação em Revista, (2011, p. 253) de modo que, para esta

investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

2.4 Contexto da Investigação

A partir dos pressupostos que demarcam a importância da metodologia da pesquisa em uma investigação apresenta-se então o desenho contextual norteador da investigação, composto da delimitação espacial do campo de pesquisa; do roteiro de execução de pesquisa de campo; e das escolas campos de pesquisa.

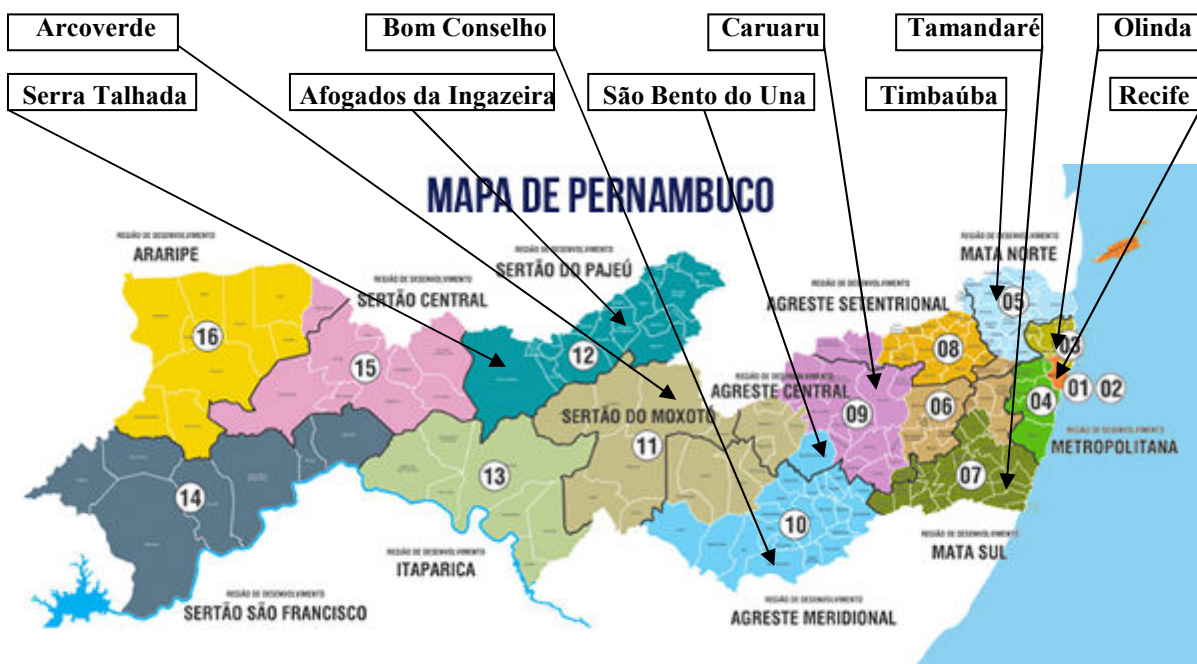
2.4.1 Delimitação espacial do campo de pesquisa

Os municípios pernambucanos em que se localizam as escolas campos de pesquisa, num total de 10 (dez), encontram-se distribuídos geograficamente em 7 (sete) unidades de desenvolvimento regional, assim dispostos: Região Metropolitana da Grande Recife (Recife e Olinda), Mata Norte (Timbaúba), Mata Sul (Tamandaré), Agreste Central (Caruaru), Agreste Meridional (Bom Conselho e São Bento do Una), Sertão do Moxotó (Arcoverde), Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira e Serra Talhada). No que concerne às Mesorregiões em que se subdivide o Estado de Pernambuco: Litoral-Mata, Agreste e Sertão, tem-se na estruturação da pesquisa de campo, 4, 3 e 3 municípios, respectivamente, por área geográfica.

A contemplação de municípios em dispersão pelo território pernambucano, embora não sendo critério principal de amostragem, pode ser considerado um fator de elevada importância, pois alcança realidades e perspectivas educacionais distintas.

Ressalte-se, mais uma vez, que o critério principal que norteou a escolha amostral do campo de pesquisa evidencia-se nas experiências pioneiras de políticas públicas de oferta de Educação Integral em jornada ampliada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com marco inicial no município de Serra Talhada (no ano 2011) e com outras iniciativas em fase de implementação, em dimensões consideráveis a partir do ano 2017, sendo as 10 (dez) unidades escolares investigadas referenciais do pioneirismo nessa nova organização da educação, nos respectivos municípios e em todo o Estado de Pernambuco, nessa etapa e modalidade de ensino.

Figura 2 – Localização Geográfica dos Municípios Pernambucanos Campos de Pesquisa



Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal> (Adaptação do Autor)

Em termos estatísticos, conforme a Figura 2, considerando-se apenas os municípios selecionados para o trabalho investigativo (10 das 186 municipalidades de Pernambuco), tem-se um percentual de aproximados 5,4% (cinco vírgula quatro por cento), percentagem representativa dos municípios que largaram à frente, com suas propostas inovadoras em oferta de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4.2 Roteiro de execução de pesquisa de campo

Quadro 1 - Agenda de Pesquisa de Campo – Plano de Trabalho de Investigação Previsto

ESCOLA	MUNICÍPIO	DATA
Validação dos Instrumentos de Pesquisa por Doutores - Roteiros de Entrevista ¹	Recife – PE	21 – 31 / Jan / 2019
Escola Municipal Fausto Pereira – Teste de Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa - Roteiros de Entrevista	Serra Talhada – PE	18-19 / Fev / 2019
Colégio Municipal Cônego Tôrres	Serra Talhada – PE	21-22 / Fev / 2019
Escola Municipal Padre Carlos Cottart	Afogados da Ingazeira – PE	25-26 / Fev / 2019
Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley	Arcoverde – PE	28 / Fev - 01 / Mar / 2019
Escola Municipal São Geraldo	Bom Conselho – PE	04-05 / Mar / 2019
Escola Municipal Walderes de Lima Brito	São Bento do Uma – PE	06-08 / Mar / 2019
Escola Municipal João Lyra Filho	Caruaru – PE	11-12 / Mar / 2019
Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos	Timbaúba – PE	13-15 / Mar / 2019
Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus	Olinda – PE	18-19 / Mar / 2019
Escola Municipal Creusa Barreto Dornelas Câmara	Recife – PE	20-22 / Mar / 2019
Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira	Tamandaré – PE	25-27 / Mar / 2019

1. Insere-se na coluna de discriminação de escolas, em virtude da validação de instrumentos de pesquisa se destinar a todas as unidades educacionais investigadas.

Fonte: Produzido pelo Autor

Quadro 2 - Agenda de Pesquisa de Campo – Plano de Trabalho de Investigação Executado

ESCOLA	MUNICÍPIO	DATA
Validação dos Instrumentos de Pesquisa por Doutores - Roteiros de Entrevista ¹	Recife – PE	21 – 31 / Jan / 2019
Escola Municipal Fausto Pereira – Teste de Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa - Roteiros de Entrevista	Serra Talhada – PE	12-13 / Mar / 2019
Escola Municipal Padre Carlos Cottart	Afogados da Ingazeira – PE	14 / Mar / 2019
Colégio Municipal Cônego Tôrres	Serra Talhada – PE	15-18 / Mar / 2019
Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley	Arcoverde – PE	19 / Mar / 2019
Escola Municipal São Geraldo	Bom Conselho – PE	20-21 / Mar / 2019
Escola Municipal Walderes de Lima Brito	São Bento do Uma – PE	22-27 / Mar / 2019
Escola Municipal João Lyra Filho	Caruaru – PE	25-28 / Mar / 2019
Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira	Tamandaré – PE	01-02 / Abr / 2019
Escola Municipal Creusa Barreto Dornelas Câmara	Recife – PE	03-04 / Abr / 2019
Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos	Timbaúba – PE	05-09 / Abr / 2019
Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus	Olinda – PE	04-10 / Abr / 2019

1. Insere-se na coluna de discriminação de escolas, em virtude da validação de instrumentos de pesquisa se destinar a todas as unidades educacionais investigadas.

Fonte: Produzido pelo Autor

Os Quadros 1 e 2, imediatamente anteriores, representam, respectivamente a Agenda de Programação e a Agenda de Execução da pesquisa de campo. Conforme programação, a finalização da pesquisa de campo se encerraria em 27 de março de 2019. No entanto, só foi possível concluí-la em 10 de abril de 2019, em virtude das alterações de agenda, principalmente para ajuste ao tempo disponível dos entrevistados.

Outro fator que convém registrar, é que em 20% das unidades escolares, a autorização para realizar a pesquisa não foi emitida pelo Gestor Escolar, e sim, por profissionais ocupantes de Cargo Superior em hierarquia de Secretaria Municipal de Educação ou de Gerência Regional de Educação do Estado de Pernambuco.

Os Quadros 3 e 4, imediatamente posteriores, apresentam as informações de “Diário de Bordo”, com percursos e locais de realização da pesquisa de campo, de modo que foram percorridos 3.553 Km em visita aos 10 municípios de Pernambuco, no período de 21 de janeiro a 11 de abril, com maior intensidade de execução tendo ocorrido de 12 de março a 10 de abril de 2019, período em que foram realizadas as entrevistas com os profissionais da Gestão Escolar, da Coordenação Pedagógica e da Docência.

Quadro 3 - Percurso 1 em Pesquisa de Campo – Viagens em Automóvel

Data	Escola Campo de Pesquisa	Município	Roteiro	Distância	Percurso (Ida e/ou Volta)
21–31 / Jan / 2019	Validação de Roteiros de Entrevista	Recife	Serra Talhada – Recife – Serra Talhada	415 Km	830 Km
12/ Mar / 2019	Escola Municipal Fausto Pereira – Teste de Roteiro de Entrevista	Serra Talhada (Distrito de Luanda)	Serra Talhada (Sede) – Vila Luanda	40 Km	80 Km
13/ Mar / 2019	Escola Municipal Fausto Pereira – Teste de Roteiro de Entrevista	Serra Talhada (Distrito de Luanda)	Serra Talhada (Sede) – Vila Luanda	40 Km	80 Km
14/ Mar / 2019	Escola Municipal Padre Carlos Cottart	Afogados da Ingazeira	Serra Talhada – Afogados da Ingazeira – Serra Talhada	80 Km	160 Km
15 / Mar / 2019	Colégio Municipal Cônego Tôres	Serra Talhada	Local	Local	6 Km
18 / Mar / 2019	Colégio Municipal Cônego Tôres	Serra Talhada	Local	Local	6 Km
19 / Mar / 2019	Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley	Arcoverde	Serra Talhada – Arcoverde	160 Km	160 Km
20 / Mar / 2019	Escola Municipal São Geraldo	Em Trânsito	Arcoverde – Bom Conselho	138 Km	138 Km
21 / Mar / 2019	Escola Municipal São Geraldo	Bom Conselho	Bom Conselho	Local	6 Km
22 / Mar / 2019	Escola Municipal Walderes de Lima Brito	Em Trânsito	Bom Conselho – São Bento do Uma	101 Km	101 Km
22 / Mar / 2019	Em Trânsito	Em Trânsito	São Bento do Uma – Lajedo	20 Km	20 Km
23-24 / Mar / 2019	(Intervalo)	(Intervalo)	Lajedo	Local	12 Km
25 / Mar / 2019	Escola Municipal João Lyra Filho	Em Trânsito	Lajedo – Caruaru	Local	95 Km
26 / Mar / 2019	Escola Municipal João Lyra Filho	Local	Caruaru	Local	15 Km
27 / Mar / 2019	Escola Municipal Walderes de Lima Brito	São Bento do Uma	Caruaru – São Bento do Uma	115 Km	115 Km
28 / Mar / 2019	Escola Municipal João Lyra Filho	Caruaru	São Bento do Uma – Caruaru	115 Km	115 Km
29-31 / Mar / 2019	(Intervalo)	(Intervalo)	Caruaru – Serra Talhada	313 Km	313 Km
Total BB1					2.252 Km

Fonte: Produzido pelo Autor

Quadro 4 – Percurso 2 em Pesquisa de Campo – Viagens em Automóvel

Data	Escola Campo de Pesquisa	Município	Roteiro	Distância	Percurso (Ida e/ou Volta)
01 / Abr / 2019	Escola Rinaldo Silva de Oliveira	Tamandaré	Serra Talhada – Tamandaré	424 Km	424 Km
02 / Abr / 2019	Escola Rinaldo Silva de Oliveira	Tamandaré	Local	Local	10 Km
03 / Abr / 2019	Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara	Recife	Tamandaré – Recife	104 Km	104 Km
04 / Abr / 2019	Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara	Recife	Local	Local	30 Km
04 / Abr / 2019	Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus	Recife/ Olinda	Recife – Olinda	15 Km	15 Km
05 / Abr / 2019	Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus	Olinda	Olinda	Local	10 Km
05 / Abr / 2019	Em trânsito	Em trânsito	Olinda – Timbaúba	109 Km	109 Km
06-08 / Abr / 2019	(Intervalo)	(Intervalo)	Timbaúba	Local	25 Km
09 / Abr / 2019	Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos	Timbaúba	Local	Local	15 Km
09 / Abr / 2019	Em Trânsito	Em Trânsito	Timbaúba – Olinda	109 Km	109 Km
10 / Abr / 2019	Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus	Olinda	Local	Local	30 Km
11 / Abr / 2019	Em Trânsito / Final	Em Trânsito / Final	Olinda – Serra Talhada	420 Km	420 Km
Total BB2					1.301 Km
Total BB1 + Total BB2				3.553 Km	

Fonte: Produzido pelo Autor

2.4.3 *Escolas campos de pesquisa*

Quanto às escolas campos de pesquisa, seguem as principais informações de endereço e localização, contatos, demanda estudantil em atendimento, com as respectivas notas de rodapé que expõem características dos municípios pernambucanos em que se localizam as unidades educacionais, a saber: Recife (Capital de Pernambuco), Olinda, Timbaúba, Tamandaré, Caruaru, Bom Conselho, São Bento do Una, Arcoverde, Afogados da Ingazeira e Serra Talhada.

✓ *Escola Estadual Creusa Barreto Dornelas Câmara – Recife (PE)*

A Escola Estadual Creusa Barreto Dornelas Câmara está localizada na Rua Cantora Clara Nunes, SN, Torre na cidade de Recife⁹ – CEP: 50711-550. O telefone da escola é (81) 3181-2945 e o email escceuza@yahoo.com.br. Conforme dados do Censo Escolar do ano 2016, a escola da rede estadual possui matrícula de 364 alunos, sendo 14 no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 150 no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Em se referindo à oferta de Ensino Integral para o Ensino Fundamental, a escola tem experiência registrada na rede estadual de ensino, em fase de estruturação e experimentação, com início no ano 2017, com atendimento a 72 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, Pernambuco já tem 368 escolas de ensino integral, segundo a Secretaria de Educação.

Convém evidenciar que se trata de iniciativa sem precedentes na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, com foco no Ensino Fundamental, na perspectiva de que a ideia da unidade de ensino sirva de modelo para municípios que estão introduzindo o ensino integral em suas redes. De acordo com informações da Secretaria Estadual de Educação, a carga horária, na Creusa Barreto, é de 35 horas semanais, com atividades de segunda à sexta-feira, das 7h30min às 15h30min. Em 2019, a escola atende em ensino integral a um total de 298 alunos, sendo 85 do 6º Ano, 101 do 7º Ano, 67 do 8º Ano e 45 do 9º Ano.

⁹ **Recife** é um município brasileiro, capital do estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do país. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião do Recife. Com área territorial de aproximadamente 218 km², é formado por uma planície aluvial, tendo as ilhas, penínsulas e manguezais como suas principais características geográficas. Cidade nordestina com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M), o Recife é a quarta capital brasileira na hierarquia da gestão federal, após Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo, e possui o quarto aglomerado urbano mais populoso do Brasil, com 4 milhões de habitantes em 2017, superado apenas pelas concentrações urbanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A capital pernambucana tem, num raio de 300 km, três capitais estaduais sob sua influência direta: João Pessoa (122 km), Maceió (257 km) e Natal (286 km). (Fonte: Wikipédia)

✓ ***Colégio Municipal Cônego Tôrres – Serra Talhada (PE)***

O Colégio Municipal Cônego Tôrres está localizado na Avenida Afonso Magalhães, 45, Nossa Senhora da Penha na cidade de Serra Talhada¹⁰ – CEP: 56.912-903. O telefone da escola é (87) 3831-5657 e o email conegotorres@hotmail.com. A escola da rede municipal atende a 400 alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), conforme dados do censo escolar do ano 2016.

A implementação da política de Educação Integral em tempo integral, no Colégio Municipal Cônego Tôrres ocorreu no ano de 2011, por meio da Lei Complementar 129, de 10 de junho de 2011, com retroação a 1º de fevereiro de 2011, que instituiu o Colégio Municipal Cônego Tôrres como a primeira escola do município de Serra Talhada a ofertar Ensino Integral aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com capacidade gerencial instalada para atender, anualmente, a quinhentas crianças e adolescentes.

O Prefeito do Município de Serra Talhada, Estado de Pernambuco, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara de Vereadores de Serra Talhada aprovou em 1ª e 2ª votações em Reuniões Extraordinárias realizadas nos dias 23 de maio de e 6 de junho de 2011, a presente Lei e eu Sanciono.

Art. 1º A Lei Complementar 103, de 01 de setembro de 2010, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 21-A:

Art. 21-A. O Colégio Municipal Cônego Tôrres, trabalhará em regime de ensino diferenciado, denominado Regime de Ensino Integral, e tem seu funcionamento de segunda à sexta-feira, no horário das 7h00min às 17h00min.

§ Os Professores da Escola de Ensino Integral – Colégio Municipal Cônego Tôrres, trabalharão de segunda à sexta-feira, no horário das 7h00min às 17h00min, perfazendo uma jornada diária em caráter de exclusividade de tempo e dedicação ao Ensino, Pesquisa e Acompanhamento aos alunos. (Serra Talhada, 2011)

Em 2019 a escola atende a um total de 546 alunos, assim distribuídos: 160 do 6º Ano, 160 do 7º Ano, 146 do 8º Ano e 80 do 9º Ano.

¹⁰ **Serra Talhada** é um município brasileiro do estado de Pernambuco. É conhecido como a capital do xaxado e fica a 415 km da capital pernambucana, Recife. Serra Talhada é a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Cidade polo em saúde, educação e comércio, possui uma população estimada em mais de 80 mil habitantes. É a segunda cidade que mais cresce no sertão pernambucano atrás apenas de Petrolina. É a terra natal do cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva (Lampião). Serra Talhada era uma fazenda de criação pertencente ao português Agostinho Nunes de Magalhães. Recebeu este nome, Serra Talhada, devido ao fato de que perto do local há uma montanha cujo formato dá a ideia de que foi cortada a prumo. Seu crescimento se deu em função de sua posição estratégica, no cruzamento das estradas de acesso à Paraíba, Bahia e Ceará (Fonte: Wikipedia)

✓ *Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus – Olinda (PE)*

A Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus encontra-se localizada na Rua Frei Afonso Maria, 199, no bairro do Amaro Branco, município de Olinda¹¹, CEP 53.120-170, telefones (81) 3831-3071 / 3439-2836, sendo a primeira unidade educacional que por política de iniciativa municipal, implanta a oferta de Ensino Integral para 200 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no ano 2018. O atendimento em Ensino Integral, no ano 2019 é ofertado para 207 alunos, sendo 80 do 6º Ano, 60 do 7º Ano, 47 do 8º Ano e 30 do 9º Ano.

✓ *Escola Municipal João Lyra Filho – Caruaru (PE)*

Inaugurada como Unidade de Ensino Integral, a Escola Municipal João Lyra Filho se localiza no Bairro do Salgado, município de Caruaru¹², e com iniciativa de política educacional, começa a atender, no ano 2018, a 600 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A estrutura possui salas de aulas temáticas e climatizadas, espaço de

¹¹ **Olinda** é um município brasileiro do estado de Pernambuco, situado na mesorregião Metropolitana do Recife e na Microrregião do Recife, Região Nordeste do país. Pertence à Região Metropolitana do Recife, distando sete quilômetros da capital pernambucana. Olinda foi a urbe mais rica do Brasil Colônia entre o século XVI e as primeiras décadas do século XVII de acordo com escritores da época como Pero de Magalhães Gândavo, chegando a ser referida como uma "Lisboa pequena", dada a opulência só comparável à da Corte portuguesa. Foi sede do Brasil colonial entre 1624 e 1625 por ocasião da primeira das invasões neerlandesas: Matias de Albuquerque foi nomeado Governador-Geral, administrando a colônia a partir de Olinda. A vila manteve-se próspera até a invasão holandesa à Capitania de Pernambuco, quando os neerlandeses, após retirar os materiais nobres das edificações para construir suas casas na capital da Nova Holanda (Recife), incendiaram Olinda. Com o término da Insurreição Pernambucana, Olinda voltou a ser a sede da capitania, porém sem a influência de outrora, o que ocasionou conflitos como a Guerra dos Mascates. Em meados do século XIX, a cidade deixou de ser a capital de Pernambuco. Fundada em 1535, Olinda é a mais antiga entre as cidades brasileiras declaradas Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela UNESCO, e foi o segundo centro histórico do país a receber tal título, em 1982, após Ouro Preto. Em que pesem a descaracterização de parte do seu casario histórico e a perda de diversos exemplares da arquitetura quinhentista com o ataque holandês, Olinda abriga dezenas de igrejas e conventos barrocos de inestimável valor histórico, e mantém o seu traçado urbano colonial. É uma localidade de grande relevo na história do Brasil. Olinda foi eleita a primeira Capital Brasileira da Cultura, após concorrer com as cidades de Salvador e João Pessoa. Segundo o IBGE, Olinda tinha em 2016 uma população estimada em 390.144 habitantes numa área de 37,9 km². Olinda é um município essencialmente habitacional, comercial e turístico. Pode-se dizer que é uma cidade dormitório em relação à vizinha capital pernambucana, Recife. (Fonte: Wikipédia)

¹² **Caruaru** é um município brasileiro do estado de Pernambuco, situado na região nordeste do país. Pertence à Mesorregião do Agreste Pernambucano. A sua população em 2017 era de 356 128 habitantes, sendo a mais populosa cidade do interior pernambucano e a terceira mais populosa do interior nordestino. O município localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 130 km. Ocupa uma área de 920,611 km², sendo que 16,65 km² estão em perímetro urbano e os 903,961 km² restantes formam a zona rural. Fundado em 18 de maio de 1857, o município começou a tomar forma em 1681, quando o então governador Aires de Souza de Castro doou à família Rodrigues de Sá uma sesmaria com trinta léguas de extensão, com o intuito de desenvolver a agricultura e a criação de gado na região, as terras na época constituíam a Fazenda Caruru. A fazenda foi abandonada pelos seus donatários, só voltando a funcionar em 1776, quando José Rodrigues de Jesus decidiu voltar às terras, após a morte do seu patriarca. Lá, ergueu uma capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição, sendo por conta dessa construção que foi criado um pequeno povoado ao seu redor, mais tarde originando a cidade. O município exerce um importante papel centralizador no Agreste e interior pernambucano, concentrando o principal pólo médico-hospitalar, acadêmico, cultural e turístico da região. (Fonte: Wikipédia)

convivência e harmonização, laboratórios de informática, matemática e ciências, biblioteca, quadra de esportes e espaço multiuso para a prática de atividades culturais: dança, música e teatro, além de Praça de alimentação. A escola, no ano 2019, atende a 58 alunos de 6º Ano, 174 de 7º Ano, 80 de 8º Ano e 48 de 9º Ano, o que totaliza 360 alunos atendidos com Ensino Integral.

✓ ***Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos – Timbaúba (PE)***

A Escola Municipal Maria Emília Vasconcelos, no município de Timbaúba¹³, encontra-se localizada na rua Santo Antonio, Bairro Sapucaia, CEP 55.870-000, telefone (81) 3631-0358, e-mail escolamariaemiliavansconcelos@hotmail.com. A experiência com oferta de ensino integral teve início no ano 2017, com atendimento a 79 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma iniciativa derivada das parcerias firmadas entre o Governo do Estado de Pernambuco e os municípios que aderiram ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO 1412/2017). No ano 2019 a escola promove o atendimento, a 88 alunos de 6º Ano, 99 de 7º Ano e 55 de 8º Ano, totalizando 242 alunos atendidos com Ensino Integral.

✓ ***Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira – Tamandaré (PE)***

A Escola Municipal Rinaldo Silva de Oliveira se localiza na Avenida Santos Dumont, Centro do Município de Tamandaré¹⁴, CEP 55.578-000, e-mail escola_rinaldo@hotmail.com,

¹³ **Timbaúba** é um município localizado na Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. O município abrange 5 distritos: Timbaúba, Cruangi, Livramento do Tiúma, Catucá e Queimadas além dos povoados. Timbaúba foi uma forte influência no comércio da rede e do calçado, grande parte da população em meados do século XX sobreviviam do comércio da rede. O município já teve várias fábricas de calçados onde venderam tanto no Brasil quanto no exterior onde passaram a criar: "made in Timbaúba". Timbaúba possuiu inúmeros engenhos de açúcar na época colonial, mas atualmente se destaca o engenho açucareiro Usina Cruangi, onde são empregadas milhares de pessoas. Atualmente, embora não tenha perdido sua vocação agrícola produtora de açúcar, dedica-se as atividades comerciais por estar situada nas proximidades de várias pequenas cidades do interior de Pernambuco. Também fazem parte de sua economia a pecuária, lavoura permanente, lavoura temporária, produção agrícola de cereais, leguminosas e oleaginosas, e a extração vegetal ligada à silvicultura. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDH-M é de 0,649. Este índice situa o município em 53º no ranking estadual e em 3792º no nacional. (Fonte: Wikipedia)

¹⁴ **Tamandaré** é um município do litoral sul do estado de Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil. Pertence à Região Geográfica Intermediária de Recife e à Região Geográfica Imediata de Barreiros-Sirinhaém, localizando-se a 109 quilômetros a sul da capital pernambucana. Ocupa uma área territorial de 214 307 km², sendo 1,416 km² de perímetro urbano. Segundo a estimativa populacional, sua população em 2014 era de cerca de 22 323 habitantes, sendo o 95º mais populoso município de Pernambuco. A sede municipal tem uma temperatura média anual de 24,4 °C, tendo como vegetação nativa e predominante a Mata Atlântica, com trechos de restinga e manguezais. Com 73,23 % da população municipal vivendo na zona urbana, em 2009 Tamandaré dispunha de oito estabelecimentos de saúde. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) é de 0,593, sendo

telefone (81) 3676-1116 / 3676-2630. Apresenta a experiência com oferta de ensino integral com início no ano 2017, contemplando 90 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, fruto da parceria firmada com o Governo do Estado de Pernambuco e adesão ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO 1412/2017). O atendimento em 2019 se dá a um total de 170 alunos, assim distribuídos: 72 no 6º Ano, 43 de 7º Ano, 54 de 8º Ano.

✓ ***Escola Municipal Walderes de Lima Brito – São Bento do Una (PE)***

A Escola Municipal Walderes de Lima Brito oferta atendimento a 240 estudantes dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental em política de ensino integral, com início da experiência no ano 2017, em virtude da parceria firmada com o Governo do Estado de Pernambuco e adesão ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO PLO 1412/2017).

A Escola se encontra localizada no Município de São Bento do Una¹⁵, na Estrada do Poço Doce, no Bairro Delmário Braga, onde os alunos podem desfrutar de atendimento em laboratórios, 12 salas de aula, e disciplinas diferentes, como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, além de três refeições diárias. O atendimento em 2019 se dá a um total de 314 alunos, assim distribuídos: 140 no 6º Ano, 97 de 7º Ano, 77 de 8º Ano.

considerado como baixo em comparação ao valor estadual. A emancipação de Tamandaré é recente, tendo obtido sua separação do município de Rio Formoso em 28 de setembro de 1995, tendo, como base, a lei complementar nº 15, a qual permitia a emancipação de distritos desde que o mesmo possuísse uma população superior a 10 mil habitantes e pelo menos 30% do eleitorado. A ocupação das atuais terras é bastante antiga, tendo sua denominação graças ao acidente geográfico que é a Baía de Tamandaré. Nos dias atuais, o município tem destaque na produção da cana-de-açúcar e no setor de prestação de serviços, influenciado principalmente pela prática do turismo na região litorânea. (Fonte: Wikipedia).

¹⁵ **São Bento do Una** é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Administrativamente é composto pelos distritos sede e Espírito Santo, e pelos povoados de Jurubeba, Pimenta, Queimada Grande, Maniçoba e Gama. São Bento do Una nasceu espontaneamente, por volta de 1825, originada do que foi uma fazenda chamada Santa Cruz, pertencente a Antônio Alves Soares, fugitivo da grande seca que chegou à região em 1777. Em pouco tempo, com a chegada de mais colonos, toda a região dos vales do Rio Una, Ipojuca e Riachão tornou-se habitada e próspera. Preocupados com o incomum aparecimento de cobras venenosas naquelas inóspitas paragens, os novos habitantes, demonstrando profundo sentimento religioso, invocaram em preces fervorosas a proteção de São Bento, santo reconhecido como protetor das vítimas dos ofídios. E foram tantos os apelos, e tanto se falou em São Bento, que culminou com a mudança de nome do lugar para "Povoado de São Bento". Com a chegada de mais pessoas, inclusive o Padre Francisco José Correia, fez-se erigir um imenso cruzeiro, transformado anos depois, na Capela onde surgiria a Igreja Matriz. (Fonte: Wikipedia).

✓ *Escola de Referência em Ensino Fundamental São Geraldo - Bom Conselho (PE)*

A Escola de Referência em Ensino Fundamental São Geraldo, iniciou atendimento a 453 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental em política de ensino integral, no ano 2017, por vias da parceria com o Governo do Estado de Pernambuco e adesão ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO 1412/2017). Localiza-se no Município de Bom Conselho¹⁶, Agreste Pernambucano, na Rua Doutor Manoel Borba, Centro, CEP 55.330-000. No ano 2019 a escola atende na modalidade de ensino integral a: 6º Ano (3 turmas e 144 alunos), 7º Ano (3 turmas e 135 alunos), 8º Ano (2 turmas e 72 alunos). Tem-se um total de 351 alunos atendidos.

✓ *Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley – Arcoverde (PE)*

O Centro de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley é anexo da Escola Municipal Cícero Franklin Cordeiro, com localização à Rua Gumecindo Cavalcanti, São Cristóvão, S/N, na cidade de Arcoverde¹⁷ – CEP: 56.512-200. O telefone da escola é (87) 3822-3734. A escola iniciou o atendimento em Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental no ano 2017, contemplando 2 turmas do 6º Ano, com 102 alunos. A política de ensino de referência em Ensino Fundamental deriva da parceria com o Governo do Estado de Pernambuco e adesão ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO

¹⁶ **Bom Conselho** é um município brasileiro do estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do país. Pertence à Mesorregião do Agreste Pernambucano e a Microrregião de Garanhuns. Dista aproximadamente 282 km da capital do estado, Recife, 36 km de Garanhuns, 28 km de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas e 176 km da capital alagoana, Maceió. As referências históricas da relação do município com a presença holandesa na cidade vão desde arquitetura até religião e turismo ao ecoturismo. Um dos locais turísticos é a Caverna dos Holandeses, que atualmente em uma propriedade privada e precisa-se de guias para levar a uma espécie de gruta, que foi um abrigo para os holandeses durante a invasão holandesa no nordeste brasileiro. Também ocorre a visitação nas cachoeiras do Pinta e da Rainha Isabel e a corredeira Poço da Nêga. Localiza-se a uma latitude 09°10'11" sul e a uma longitude 36°40'47" oeste, estando a uma altitude de 654 metros. Sua população estimada em 2009 era de 45.250 habitantes. Possui uma área de 786,2 km (Fonte: Wikipedia)

¹⁷ **Arcoverde** é um município brasileiro do estado de Pernambuco, Região Nordeste do país. É integrante da Mesorregião do Sertão Pernambucano e pertence à Microrregião do Sertão do Moxotó. Situa-se a oeste de Recife, capital estadual, distante desta 256 km. Ocupa uma área de 350,899 km². Em 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística estimou a população em 72 672 habitantes, ocupando a 22ª colocação no ranking dos mais populosos de Pernambuco. A cidade possui características urbanas consistentes, reflexo de sua taxa de 90% de urbanização, possuindo o maior perímetro urbano, a maior população urbana e residindo no distrito sede da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Arcoverde é um importante pólo comercial, de serviços e de entidades governamentais do interior do estado. Possui um IDH incomum se comparado à média dos outros municípios sertanejos. (Fonte: Wikipedia).

1412/2017). Em 2019, a escola atende a um total de 165 estudantes na modalidade de ensino integral: 65 – 6º Ano, 55 – 7º Ano e 45 - 8º Ano.

✓ ***Escola Municipal Padre Carlos Cottart – Afogados da Ingazeira (PE)***

A Escola Municipal Padre Carlos Cottart está localizada na Avenida Artur Padilha, 957, Centro, na cidade de Afogados da Ingazeira¹⁸ – CEP: 56.800-000, telefone (87) 3838-8819 / 3838-1864. A escola iniciou o atendimento em Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental no ano 2017, por meio política de ensino de referência em Ensino Fundamental derivada da parceria com o Governo do Estado de Pernambuco e adesão ao Programa Educação Integrada, tendo como bases prioritárias o compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais (Pernambuco, Art. 2º, PLO 1412/2017). No ano 2019 oferece o seguinte atendimento: 70 alunos - 6º Ano, 70 alunos – 7º Ano e 105 alunos – 8º Ano, modalidade de ensino integral, num total 245 estudantes.

2.5 Tipo de investigação

A investigação em destaque é do tipo descritiva, pois como afirma Cervo (2007, p. 60) observa-se, registra-se, analisa-se, correlaciona-se fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Triviños (2012, p. 110) assegura que os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

É também explicativa, pois vai além da descrição de conceitos e/ou comportamentos. Preocupa-se em responder as causas dos acontecimentos, dos fenômenos que se manifestam sejam estes físicos ou sociais que como afirma Sampiere et al. (2006, p. 107) seu interesse está em responder por que ocorre um fenômeno e em quais condições ou porque duas ou mais variáveis estão relacionadas. Acerca do ato de descrever e explicar, Sampiere et al. (2006) corrobora dizendo que não há sobreposição, ou seja, é descritiva e ao mesmo tempo explica

¹⁸ **Afogados da Ingazeira** é um município brasileiro localizado na microrregião de Pajeú, estado de Pernambuco. Destaca-se por ser o segundo principal centro comercial do Vale do Pajeú e por ser sede de diversos órgãos públicos como a Gerência Regional de Educação, a Gerência Regional de Saúde, o 23º Batalhão de Polícia, o TG 07-020 sétima região, o Sassepe, o Hospital Regional, a 24º Ciretran Especial, ARE Secretária da Fazenda-PE, Unidade Avançada Corpo de Bombeiros, CREAS regional, Área Integrada de Segurança, além de outros, Possuindo instituições de nível superior e abrigando a Diocese de Afogados da Ingazeira, única diocese de sua microrregião. É a única cidade pernambucana com menos de 50.000 habitantes classificada pelo IBGE como Centro Subregional B, devido sua rede de influência.^[7] Possui o terceiro maior IDH da região, somente atrás de Triunfo e Serra Talhada, e está situado a 386 km de distância da capital, Recife. Administrativamente, o município é formado pelo distrito sede e pelos povoados de Carapuça e Queimada Grande. Sua população estimada no ano de 2017 era de 37.017 habitantes, sendo o 2º município mais populoso da Microrregião do Pajeú. (Fonte: Wikipedia).

sem perder a essência de cada tipo de pesquisa, mas que se relacionam proporcionando de fato entender as entrelinhas das vozes dadas por todos os sujeitos na pesquisa.

O Estudo realizado estabelece, ainda, relação com o tipo transversal, pois a coleta de dados ocorreu apenas em um dado momento, descrevendo as variáveis que se apresentam nas entrelinhas da educação integral e analisando-as no contexto do espaço educativo, a escola.

Assim, toma-se por caminho o paradigma interpretativo, que conforme Campoy Aranda (2018), no caso de uma estratégia metodológica qualitativa, “Se basan en el lenguaje particular de los sujetos, se analizan las palabras, interpretaciones, discursos, qué significado tiene para ellos, a fin de entender la interioridad de las personas” (p. 257).

2.6 Modelo de investigação

A presente pesquisa seguiu o modelo não experimental, ou seja, se desenvolveu sem a manipulação de variáveis de forma a observar os acontecimentos em ambiente natural e depois analisá-los.

Segundo Sampiere et al. (2006) pesquisa não experimental:

É uma pesquisa sistemática e empírica na qual as variáveis independentes não são manipuladas porque já ocorreram. As inferências sobre as relações entre variáveis se realizam sem intervenção ou influência direta e, essas relações são observadas tal como se deram em seu contexto natural. (p. 225)

Ainda em se tratando de pesquisa não experimental Sampiere et al. (2006, p. 239) contribui afirmando que é na pesquisa não experimental que estamos mais perto de variáveis hipoteticamente “reais” e, como consequência, temos maior validade externa (possibilidade de generalizar os resultados a outros indivíduos e situações cotidianas).

2.7 Enfoque de investigação

Inobstante a ser o trabalho de pesquisa de predominância qualitativa, contexto em que observa Campoy Aranda (2018, p. 262) não admitir qualquer tipo de estatística ou quantificação, mas somente palavras e imagens, convém ressaltar que os termos quantitativos presentes não apresentam “finalidades precípua” (prima eius) de quantificar. Contudo, faz-se necessário o uso de números por analisar o fator tempo cronológico, além do tempo subjetivo, o que constitui variável qualificadora da investigação. Logo, defende-se que os números presentes no trabalho não apresentam finalidade em si mesmos. E sim, na qualificação das estruturas curriculares e seus espaços, que estes possuem natureza indissociável com a

variável tempo pedagógico. Ademais, pesquisar Proposta Pedagógica de Educação Integral pressupõe a associação à jornada ampliada em tempo relógio, sendo o tempo um dos recursos não periféricos da realidade investigada e presente nas Matrizes Curriculares. O enfoque não está no tempo quantificado, mas no uso qualificado desse tempo. Esse é o significado que assume os números nesse trabalho de investigação.

Nesse sentido, depreende-se que o método utilizado é qualitativo, embora permeado de contextos que tendem ao quantitativo.

Como se trata de uma pesquisa com entrevistas gravadas em áudio, o contato com as pessoas, suas informações e sentimentos promovem um campo de proximidade propício para realização de um trabalho investigativo pautado na coragem do investigador.

De acordo com Campoy Aranda, não se pode ter medo de contaminar-se, precisa-se ter disposição para ouvir bem o outro, interpretar discursos, identificar vários aspectos de sentimento, emoções e fantasias.

El investigador cualitativo debe perder el miedo de “contaminarse” del outro; buscar la proximidad; introducirse en el escenario que observa; establecer una relación de simetria con el outro, desarrollar la técnica de la escucha; despertar el interés por el outro; ser uno más sin perder se “lugar” de investigador; analizar e interpretar el discurso del otro; captar sus fantasías, su realidad, su mundo interior, sus percepciones, sus emociones y sentimientos. (Campoy Aranda, 2018, p. 256)

Nessa perspectiva vem corroborar Teixeira (2010), de modo que expressa que a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes fases:

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequenciados fatos ao longo do tempo; O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, conferindo a mesma a flexibilidade; a pesquisa em geral mais de uma fonte de dados. (pp. 137-138)

Ratificando as impressões de Teixeira, e ainda em se tratando de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2010) afirma que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam a concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isso significa que a vivencia diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade. (p. 83)

Comungar com Chizzoti, Teixeira e Campoy Aranda é confirmar que a Educação Integral no Ensino Fundamental representa para esta investigação objeto constituinte dos anseios do pesquisador face a um problema detectado, onde a partir de vivências e observações, e também de pesquisas já realizadas, traz contribuições relevantes para a comunidade científica, bem como, para as instâncias de fomentação de políticas públicas educacionais, quanto aos procedimentos adotados para a pesquisa e, sobretudo, pelos resultados alcançados e suas aplicabilidades.

2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Na perspectiva de se lograr êxito quanto ao alcance dos objetivos propostos e assim, por conseguinte, responder a questão problema lançada para esta investigação, organizou-se a técnica de coleta de dados por objetivo de pesquisa.

Conforme Oliveira (2004, p.182), a fase prática da pesquisa tem início com a aplicação dos instrumentos elaborados e as respectivas técnicas selecionadas, de modo que a obediência às suas várias características alcança-se a finalidade de coleta dos dados previstos. Inobstante, precedendo a análise e interpretação, imprescindiu ao decurso da pesquisa, enquanto técnica de coleta de dados, o cumprimento das etapas de seleção, codificação e tabulação dos dados.

Como para cada técnica existe um instrumento de coleta de dados específicos e nesta pesquisa não se quer aqui afirmar que observação direta intensiva é a ação de observar, não é este o significado. É intensiva pela possibilidade de ir além de meras palavras, é ir às entrelinhas, na subjetividade das vozes dos sujeitos de investigação.

Assim utilizou-se da entrevista como instrumento de coleta de dados, acrescida de criteriosa análise documental de fontes secundárias: Matrizes Curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas campo de pesquisa. Ademais, analisou-se as produções científicas sobre currículo, espaço e tempo pedagógico para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Pernambuco.

Quanto à entrevista, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica. E tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto.

Neste sentido, a Entrevista é:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (Marconi & Lakatos 2010, p. 178)

Quadro 5 – Objetivos de Pesquisa, Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Objetivo de Pesquisa	Técnica de Coleta de dados	Instrumento de Coleta de Dados
Examinar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	Entrevista – Técnica de 1º Grau Análise de Conteúdos – Técnica de 3º Grau	Roteiro de Questionamentos para Entrevista Documentos: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental
Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	Entrevista – Técnica de 1º Grau Análise de Conteúdos – Técnica de 3º Grau	Roteiro de Questionamentos para Entrevista Documentos: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental
Verificar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	Entrevista – Técnica de 1º Grau Análise de Conteúdos – Técnica de 3º Grau	Roteiro de Questionamentos para Entrevista Documentos: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental
Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	Entrevista – Técnica de 1º Grau Análise de Conteúdos – Técnica de 3º Grau	Roteiro de Questionamentos para Entrevista Documentos: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental
Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.	Entrevista – Técnica de 1º Grau Análise de Conteúdos – Técnica de 3º Grau	Roteiro de Questionamentos para Entrevista Documentos: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental Documentos: Produções científicas sobre Currículo, espaço e tempo pedagógico para educação integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo Autor

Apresentar as perspectivas a que tendem as políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, nas redes públicas estadual e municipais, podendo ser acrescida de uma proposta de intervenção é de fato o momento do autor, não somente se posicionar, reflexiva e analiticamente, acerca do objeto de estudo e seu problema formulado, mas também de consolidar os dados coletados na pesquisa numa discussão abrangente quanto aos conceitos (teoria), aos documentos analisados, às impressões coletadas por entrevista aos profissionais entrevistados (docentes, coordenadores pedagógicos

e dirigentes), e matriz curricular referente às Partes Diversificada, Complementar e Suplementar.

Por conseguinte, caracterizou o momento de evidenciar os elementos, leituras e análises visando (re)dimensionar o entendimento sobre o problema formulado/analísado; promover contribuições para os agentes de fomentação, implementação e execução curricular de políticas públicas de educação integral; e produzir conhecimentos de relevância para a comunidade científica.

2.9 Amostra da população e sujeitos de pesquisa

Para a construção desta pesquisa foi utilizada uma amostra não probabilística intencional tendo como sujeito de investigação, atores com experiências vivenciadas em políticas de educação integral, quais sejam: Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes. Ademais, foram consultadas produções de pesquisadores acadêmicos e escritores, no campo de fundamentação das Políticas de Educação Integral.

A intencionalidade para esta amostra permitiu que se vislumbrasse a escolha de profissionais com potenciais representativos da população estudada, sendo que, Segundo Gil (2014, p. 94) a técnica tem como a principal vantagem os baixos custos de sua seleção, o que afeta positivamente a viabilidade econômica e operacional da investigação.

As 10 (dez) unidades escolares selecionadas para investigação desenvolvem iniciativas pioneiras, enquanto políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco, com início no ano 2011 (uma delas) e a demais, com implantação nos anos 2017 e 2018.

Para a presente pesquisa foram adotados os seguintes critérios de amostra:

- Todos os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos de Educação Integral, das 10 unidades escolares selecionadas para o trabalho de pesquisa, na condição de agentes públicos a serem entrevistados;
- 1/3 dos professores das escolas pesquisadas, em atuação nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do currículo, na oferta de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto representatividade de docentes entrevistados (Ide ao Quadro 9);
- Matriz Curricular e Projeto Político Pedagógico das 10 unidades educacionais selecionadas como campo de investigação;

- Pesquisadores e escritores com produções científicas e acadêmicas que dialoguem com objeto de estudo.

Segue-se o Quadro 6, com estrutura demonstrativa dos Objetivos Específicos e os respectivos Sujeitos de Pesquisa/Estudos Analíticos de Produções Acadêmicas/Experiências/Políticas Públicas em Educação Integral:

Quadro 6 – Profissionais sujeitos de pesquisa conforme objetivos de investigação

Objetivo de Pesquisa	Sujeito de Pesquisa de acordo com objetivo de investigação
Examinar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	- Dirigentes Escolares e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais, campo de pesquisa, com oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Ensino de Pernambuco; - Docentes com atuação na oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas campo de pesquisa, especificamente, nas atividades/disciplinas relacionadas à parte diversificada do currículo.
Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	- Dirigentes Escolares e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais, campo de pesquisa, com oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Ensino de Pernambuco; - Docentes com atuação na oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas campo de pesquisa, especificamente, nas atividades/disciplinas relacionadas à parte complementar do currículo.
Verificar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	- Dirigentes Escolares e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais, campo de pesquisa, com oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Ensino de Pernambuco; - Docentes com atuação na oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas campo de pesquisa, especificamente, nas atividades/disciplinas relacionadas à parte suplementar do currículo.
Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco	- Dirigentes Escolares e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais, campo de pesquisa, com oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Ensino de Pernambuco; - Docentes com atuação na oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas campo de pesquisa, especificamente, sobre a distribuição e uso dos tempos e espaços pedagógicos.
Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.	- Dirigentes Escolares e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais, campo de pesquisa, com oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Ensino de Pernambuco - Docentes com atuação na oferta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas campo de pesquisa - Pensadores e Investigadores de experiências em políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Produzido pelo Autor

2.10 Validação dos instrumentos de coleta de dados

Para que toda esta operacionalização de coleta de dados e análise possa ocorrer, após a elaboração dos instrumentos de pesquisa, seguiu-se a etapa de validação dos instrumentos.

A validação é o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste. Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de

investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico. A cada aplicação de um instrumento, pode corresponder, portanto, uma interpretação dos resultados. (Pinheiro, 2009, p. 87)

Logo, foram convidados 04 (quatro) Doutores com a finalidade de analisar os instrumentos de pesquisa e coleta de dados, com a perspectiva de diagnosticar o grau de concordância destes com os objetivos da investigação, bem como, de analisar a coesão e a coerência das questões previamente elaboradas, à luz das variáveis a quem devem conectar respostas.

Compôs o grupo de Doutores com atribuição de proferir a validação dos instrumentos de pesquisa (Roteiros de Entrevista – Apêndices A, B, C, D, E e F): (1) Doutora Janaina Freire dos Santos¹⁹; (2) Doutor José Ferreira Júnior²⁰ ; (3) Doutora Roseane Soares Almeida²¹; e (4) Doutor Luiz José Vieira de Melo²².

2.11 Entrevista: Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)

As Entrevistas aos Gestores e profissionais da Coordenação Pedagógica das escolas campo de investigação ocorreram no período de 12 de março de março a 10 de abril de 2019. Cumprindo protocolo, todas as entrevistas e demais pesquisas documentais na escolas foram autorizadas pelos Gestores Escolares, e no caso específico da Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara, no Recife, e da Escola Municipal Coração Sagrado Coração de Jesus, fez-se necessário a autorização da Coordenadora da Gerência de Desenvolvimento de Ensino e da

¹⁹ Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFPB). Possui graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (2005). Atualmente, atua como docente pelo Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE/UPE) na capacitação continuada de professores da rede municipal, em Pernambuco. Trabalhou na Unidade de Formação Acadêmica Superior e Técnica - UNIFAST (2012).

²⁰ Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Mestrando em Ensino de História (UFRJ/URCA); Especialista em História pela Universidade de Pernambuco (UPE); Graduado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST). Pesquisa as relações existentes entre a memória lampiônica e a construção de identidade na região do Médio Pajeú, em Pernambuco. Atua como formador de professores na rede pública municipal e estadual de ensino, junto ao Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE).

²¹ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005).

²² Possui graduação em Licenciatura Plena para as disciplinas profissionalizantes do Ensino de Segundo Grau pela Universidade Federal de Pernambuco, Bacharelado em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialização em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras, Mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Lavras e Doutorado em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor Titular da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuando na área de formação profissional, Professor no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-ISEAD.

Diretora de Ensino, respectivamente. Todos os entrevistados receberam uma Carta Convite (Apêndice H), em duas vias, com devolução assinada de uma delas. Convém ressaltar, conforme registros no Quadro 7, que parte dos profissionais com desempenho de atribuições pedagógicas que responderam à Entrevista assume cargos nominalmente distintos de Coordenador Pedagógico, sendo tais cargos, Coordenador de Políticas de Educação Integral, Articulador Pedagógico, Gestor Pedagógico e Gestor Escolar Adjunto. Evidencie-se que tais situações não comprometeram a qualidade da investigação, quanto aos objetivos delineados. Inobstante, houve um caso de uma escola em que não foi possível entrevistar o Educador de Apoio (cargo de atribuições pedagógicas), em virtude de cargo em vacância em processo de provimento. Contudo, o Gestor Escolar respondeu com propriedade aos itens da entrevista.

Pertinente se faz evidenciar que as entrevistas realizadas com os profissionais de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica ocorreram simultaneamente, de modo que as respostas são de caráter complementar, um para com o outro, em virtude das indagações serem as mesmas, conforme consta nos Apêndices A, B e C - Roteiros de Entrevista. No conjunto, foram entrevistados 19 Profissionais, com gravação de áudio.

Quadro 7 – Score dos Profissionais de Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica entrevistados nas unidades escolares e municípios campos de pesquisa

Município	Escola Campo de Pesquisa	Profissionais Entrevistados	
		Gestor (a) Escolar	Coordenador (a) Pedagógico (a)
Afogados da Ingazeira	Escola Municipal de Ensino Integral Padre Carlos Cottart	X	X
Arcoverde	Escola Municipal de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley	X	X
Bom Conselho	Escola Municipal de Ensino Integral São Geraldo	X	X ¹
Caruaru	Escola Municipal de Ensino Integral Prefeito João Lyra Filho	X	X ²
Olinda	Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus	X	X ³
Recife	Escola Estadual de Ensino Integral Creuza Barreto Dornelas Câmara	X	Não ⁴
São Bento do Una	Escola Municipal de Ensino Integral Walderes de Lima Brito	X	X
Serra Talhada	Escola Municipal de Ensino Integral Cônego Tôrres	X	X ⁵
Tamandaré	Escola Municipal de Ensino Integral Rinaldo Silva de Oliveira	X	X
Timbaúba	Escola Municipal de Ensino Integral Emília Maria Vasconcelos	X	X

1. Coordenadora das Políticas de Educação Integral na Secretaria Municipal de Educação de Bom Conselho.

2. Articulador Pedagógico com funções ligadas à Coordenação Pedagógica da Escola João Lyra Filho.

3. Gestora Pedagógica com atribuições de Coordenadora Pedagógica na Escola Sagrado Coração de Jesus.

4. Momento de transição de profissional assumindo o cargo de Educadora de Apoio na Unidade Escolar.

5. Gestora Escola Adjunta com atribuições de suporte à Coordenação Pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo Autor

2.12 Entrevista aos Docentes de Educação Integral

Conforme os dados dispostos no Quadro 8, do total de Docentes de 49 Docentes Entrevistados, tem-se um quantitativo de 10 (dez) que atuam com mais de uma Disciplina, sendo elas pertencentes a grupo distinto de Organização Curricular, em consonância com as variáveis da investigação e suas respectivas definições. Isso contribui, qualitativamente, com as análises a partir dos relatos coletados em entrevistas. Tem-se também, em contribuição de igual modo, reservadas as proporções de quantidade, 6 (seis) Docentes com a Disciplina com a qual leciona integrada em primeira ordem em um arranjo de Organização Curricular, mas com características que possibilita classificá-las, em segunda ordem, em uma outra estrutura organizacional de currículo. Ainda se tem, o caso particular de 2 (dois) Docentes com atribuições de Coordenação de Área de Conhecimento, o que permite a classificação no campo de organização curricular da Parte Complementar (D21 e D25).

Ressalte-se que a distribuição dos Componentes Curriculares para os Docentes nas unidades escolares investigadas, salvo raríssimas exceções, se dá de forma integrada, isto é, os professores lecionam com as Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e também, com as que compõem as Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo. Todavia, conforme expressam os registros do (Quadro 8), confirma-se significativa e segura quantidade de professores com atuação em todas as partes da estrutura curricular, foco da investigação.

Quadro 8 – Distribuição dos Docentes entrevistados por Organização Curricular

Organização Curricular ¹	Docentes Entrevistados (D1 – D49) ²
Parte Diversificada ³	D1, D2, “D11”, “D12”, D16, D20, D22 [#] , D26 [#] , D27 [#] , D28 [#] , D32 [#] , D39, D41 [#] , D42, D46 [#] , D47, D48 [#]
Parte Complementar ⁴	“D2”, D5, D6, “D7”, D13, D14, D15, D19, D20 [#] , ‘D21’, D24 [#] , ‘D25’, “D27”, D49
Parte Suplementar ⁵	D4, D3, “D5” D7, D8, D9, D10, D11, D12, D17, D20 [#] , D22 [#] , D23, D24 [#] , D26 [#] , D27 [#] , D28 [#] , D29, D30, D31, D32 [#] , D33, D34, D35, D36, D37, D38, D40, D41 [#] , D43, D44, D45, D46 [#] , D48 [#]

1. Disposição de Docentes por Organização Curricular, conforme as Variáveis da Investigação e suas definições.

2. Codificação Aleatória dos Docentes Entrevistados.

3. Variável dependente, definida como a composição flexível do currículo que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.

4. Variável dependente, que neste estudo assume o significado de quanto a mais de oportunidades de aprendizagem para os componentes curriculares da base comum, se evidencia nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo.

5. Variável dependente, que assume a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento ao núcleo comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

“ ” Situação aplicada à Organização Curricular, em segunda opção de classificação.

‘ ’ Profissional Docente com atuação em Coordenação de área de estudo em composição curricular.

Profissional Docente com atuação em mais de uma Disciplina, de distintas Organizações Curriculares.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Ao todo, foram entrevistados 49 Profissionais Docentes (Quadro 9), com gravação de áudio. Em termos de representação de conjunto universo, a pesquisa apresentou como

estratégia entrevistar 1/3 dos Docentes com atuação nos componentes curriculares foco da investigação, por unidade escolar. Portanto, foram entrevistados 49 Docentes dentre um universo de 121, o que representa 40,49% em termos de amostra. Nesse sentido, os dados coletados creditam elevada margem de confiança ao que se detecta por resultado na construção da Tese em destaque.

Registre-se que as variações para mais, ou para menos de 1/3 dos Docentes entrevistados em cada unidade de ensino, dentro de um “campo de flexibilidade da investigação científica” (*hoc genus institutorum continentur agro flexibilitate*) ocorreram em virtude de inscrições voluntárias de professores para serem entrevistados (variação para mais) ou obstáculos encontrados no processo de agendamento de entrevistas com alguns professores (variação para menos). No entanto, o caso de variação para menos foi registrado somente em 2 (duas), das 10 (dez) unidades escolares integrantes do campo de pesquisa. Nas demais (8 delas), a variação para acima da fração prevista (1/3 ou 33,33...%) foi consolidada.

Quadro 9 – Situação amostral de Docentes entrevistados nas escolas campo de pesquisa, com atuação em Componentes Curriculares das Partes Diversificada (PD), Complementar (PC) e Suplementar (PS)

Escola Campo de Pesquisa	Número Total de Docentes em atuação na PD, PC e PS do Currículo	Número de Docentes entrevistados, com atuação na PD, PC e PS do Currículo	Percentual de Representatividade de Docentes entrevistados (%)
Escola Municipal de Ensino Integral Padre Carlos Cottart – Afogados da Ingazeira (PE)	11	4	36,36%
Escola Municipal de Ensino Integral Ivany Rodrigues Bradley – Arcoverde (PE)	10	4	40,00%
Escola Municipal de Ensino Integral São Geraldo – Bom Conselho (PE)	11	4	36,36%
Escola Municipal de Ensino Integral Prefeito João Lyra Filho – Caruaru (PE)	20	6	30,00%
Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus – Olinda (PE)	8	3	37,50%
Escola Estadual de Ensino Integral Creuza Barreto Dornelas Câmara – Recife (PE)	8	3	37,50%
Escola Municipal de Ensino Integral Walderes de Lima Brito – São Bento do Una (PE)	12	6	50,00%
Escola Municipal de Ensino Integral Cônego Tôrres – Serra Talhada (PE)	20	12	60,00%
Escola Municipal de Ensino Integral Rinaldo Silva de Oliveira - Tamandaré (PE)	10	4	40,00%
Escola Municipal de Ensino Integral Emília Maria Vasconcelos – Timbaúba (PE)	11	3	27,27%
Totalizador	121	49	40,49%

Fonte: Elaborado pelo Autor

2.13 Análise de Conteúdo: Documentos

Na etapa de análise documental, de fonte secundária, foi imprescindível averiguar a estrutura das Matrizes Curriculares das propostas de Educação Integral de todas as 10 unidades escolares campo de pesquisa, na perspectiva de identificação da distribuição dos componentes curriculares nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo, bem como, do tempo das respectivas cargas horárias. A referida análise possibilitou estabelecer cenários de aspectos convergentes e particularidades na estruturação curricular.

Nesta etapa, também se fez necessário consultar os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais, uma vez, que eles assumem a função de nortear os trabalhos pedagógicos escolares no campo das políticas, diretrizes e concepções de proposta de Educação Integral.

2.14 Técnica de análise de dados

Todo trabalho de coleta de informação atentou ao que enfatiza Minayo (2008. p. 204), quando menciona que a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e por isso mesmo é tão rica e significativa.

Neste contexto, no que se refere às entrevistas como forma de coletar informações, dedicou-se atenção à averiguação das opiniões, emoções e sentimentos demonstrados pelos participantes ao responderem aos questionamentos, uma vez o contato com os entrevistados se guiou pela especificação de entrevista por pautas, com um determinado grau de estruturação e inter-relações entre si, aspecto a que deve atentar o entrevistador.

Quanto à Análise de Conteúdo dos documentos de fonte secundária, adotou-se a técnica de análise de dados para uma investigação com enfoque qualitativo, respaldando-se na proposta de Bardin (2011), para o qual, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma sistematização e organização, as quais são postas em diferentes fases:

- (1) A pré-análise;
- (2) A exploração do material; e, por fim,
- (3) O tratamento dos resultados: a interpretação e a inferência.

Capítulo 3. Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo trata da análise e discussão dos resultados da investigação em pesquisa de campo nas 10 (dez) unidades escolares selecionadas, contemplando 5 (cinco) tópicos e abordagens, em diálogo com os objetivos (geral e específicos) e em resposta aos questionamentos iniciais, na seguinte sequência: Parte Diversificada do Currículo; Parte Complementar do Currículo; Parte Suplementar do Currículo; Estruturas organizacionais dos Espaços e Tempos Pedagógicos; Diretrizes e tendências no campo relacional: Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos.

Imprescindível observar que o exame, a averiguação e a verificação da composição curricular, conforme expressam, respectivamente, os três primeiros tópicos supracitados atrelam-se ao campo perceptivo dos profissionais entrevistados, com atuação em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Docência, nas unidades escolares constituintes do campo de pesquisa. Já os dois últimos tópicos enfocam os aspectos estruturais normatizados da organização dos Espaços e Tempos Pedagógicos e suas relações com a formatação do Currículo.

Inobstante, precedendo a abordagem analítico-discussiva dos tópicos supra-elencados, fez-se necessária e fundamental a inserção e análise documental da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumentos normativos institucionalizados em Políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, contemplando registros coletados em entrevista realizadas com Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as).

As experiências com políticas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental nos municípios de Afogados da Ingazeira, Arcoverde, Bom Conselho, São Bento do Una, Tamandaré e Timbaúba têm início registrado no ano 2017, em virtude da Lei Ordinária 1412/2017, visando destinar apoio a 15 (quinze), dos 185 (cento e oitenta e cinco) municípios pernambucanos, por meio de adesão à proposta de Convênio e parceria com o Governo do Estado de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade com a Educação (ICE). Nesse contexto, a estruturação curricular teve sua primeira matriz com vigência por dois anos (2017 e 2018), com alterações em 2019. As mesmas diretrizes se aplicam à Escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, instituída unidade de ensino integral pela Lei Complementar nº 1410/2017, que altera a Lei nº 125, de 10 de julho de 2008.

Faz-se pertinente registrar que a Lei Complementar nº 1410/2017 traz o seu bojo, dentre outras finalidades, incluir no programa de educação integral do Estado de Pernambuco

(Rede Estadual de Ensino) o atendimento ao Ensino Fundamental, conforme reza o Art. 1º e o seu Parágrafo único:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas Estaduais, da Rede Pública Estadual de Ensino. (Pernambuco. Lei Complementar nº 1410/2017)

Quadro 10 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2017

CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
		6º	7º	8º	9º		
LDBEN nº 9394/96, art. 26º, 1º, § 2º, §3º, §4º, §5º e §6º, Lei Federal nº 11.274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer da CNE/CEB nº 07/2010, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Arte	2	2	2	2	320
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Matemática	6	6	6	6	960
		Ciências	2	2	2	2	320
		História	3	3	3	3	480
		Geografia	3	3	3	3	480
		Ensino Religioso ¹	---	---	---	---	---
	SUBTOTAL	24	24	24	24	3.840	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
		Iniciação Científica	---	---	1	1	80
		Práticas Experimentais	2	2	2	2	320
		SUBTOTAL	4	4	5	5	720
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Eletivas ²	2	2	2	2	320
		Protagonismo Juvenil ³	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida ⁴	2	2	2	2	320
		Estudo Orientado ⁵	2	2	1	1	240
SUBTOTAL		7	7	6	6	1.040	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		35	35	35	35	5.600	

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (Formatação e adaptação do autor)

1. O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo.

2. As Eletivas se configuram como um espaço de flexibilidade curricular e prática da interdisciplinaridade, e assim devem ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesses dos estudantes, conforme Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

3. Protagonismo Juvenil imprime conceitos tais como: construção de valores, responsabilidade, autonomia, perfil empreendedor, atitude proativa, entre outros, e implicam em um refinamento de competências cognitivas socioemocionais, estando intimamente ligadas à construção do Projeto de Vida.

4. Projeto de Vida, de acordo também com a resolução CNE/CEB nº 4/2010, Art. 13, fica contextualizada como atividades complementares, vivenciadas por meio de temáticas e eixos, tais como identidade e Valores, Responsabilidade Social, Competências, sonhar e Planejar o Futuro, que poderão ser ministradas sob orientação de um (a) professor (a) habilitado (a) em qualquer área e componente curricular.

5. Estudo Orientado destina-se à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular e pode fazer partes dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras.

Ainda pelo mesmo dispositivo legal, Lei Complementar nº 1410/2017, reza Art. 2º, Inciso I, apresentando as finalidades do Programa de Educação Integral, “I - executar a Política Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação”. Logo, as Matrizes Curriculares, Quadros 10 e 11, são dispositivos que visam materializar a Política Ensino Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, no Estado de Pernambuco, evidenciando o alcance às Redes Municipais de Ensino conveniadas por meio da Lei Ordinária nº 1412/2017.

Quadro 11 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2019

CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
		6º	7º	8º	9º		
LDBEN nº 9394/96, art. 26, 1º, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º e § 6º, Lei Federal nº 11.274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer da CNE/CEB nº 07/2010, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Arte	2	2	2	2	320
		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Matemática	6	6	6	6	960
		Ciências	2	2	2	2	320
		História	3	3	3	3	480
		Geografia	3	3	3	3	480
	Ensino Religioso ¹	---	---	---	---	---	
	SUBTOTAL	26	26	26	26	4.160	
	PARTE DIVERSIFICADA	Iniciação Científica	---	---	1	1	80
		Práticas Experimentais	2	2	2	2	320
	SUBTOTAL	2	2	3	3	400	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Eletivas ²	2	2	2	2	320
Projeto de Vida e Empreendedorismo ³		2	2	2	2	320	
Estudo Orientado ⁴		3	3	2	2	400	
SUBTOTAL	7	7	6	6	1.040		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	35	35	35	35	5.600		

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (Formatação e adaptação do autor)

- O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo.
- As Eletivas se configuram como um espaço de flexibilidade curricular e prática da interdisciplinaridade, e assim devem ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesses dos estudantes, conforme Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
- Projeto de Vida e Empreendedorismo, de acordo também com a resolução CNE/CEB nº 4/2010, Art. 13, fica contextualizada como atividades complementares, vivenciadas por meio de temáticas e eixos, tais como identidade e Valores, Responsabilidade Social, Competências, sonhar e Planejar o Futuro, que poderão ser ministradas sob orientação de um (a) professor (a) habilitado (a) em qualquer área e componente curricular.
- Estudo Orientado destina-se à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular e pode fazer partes dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras.

Quadro 12 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Olinda: Escola Sagrado Coração de Jesus - Ano de Implantação: 2018

CURRÍCULO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
			CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
			6º	7º	8º	9º		
LDBEN nº 9394/96, art. 26, § 1º, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º e § 6º, Lei Federal nº 11.274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer da CNE/CEB nº 07/2010, Resolução do CNE/CEB nº 11/2010, Parecer CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010.	CURRÍCULO BÁSICO	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
			Arte	2	2	2	2	320
			Educação Física	2	2	2	2	320
			Matemática	6	6	6	6	960
			Ciências	2	2	2	2	320
			História	3	3	3	3	480
			Geografia	3	3	3	3	480
			Ensino Religioso ¹	1	1	1	1	160
	SUBTOTAL			25	25	25	25	4.000
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	3	3	3	3	480	
		Música	1	1	1	1	160	
		SUBTOTAL			4	4	4	4
	EIXOS COMPLEMENTARES ²	EIXO 1 – LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	Letramento em Língua e Linguagem	2	2	2	2	320
			Oficina de Leitura	1	1	1	1	160
			Letramento em Matemática	2	2	2	2	320
Jogos Matemáticos			1	1	1	1	160	
EIXO 2 – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ARTÍSTICO E CULTURAL		Olinda: Patrimônio Cultural	1	1	1	1	160	
		Oficina de Danças Culturais	1	1	1	1	160	
		Protagonismo Juvenil: Artes e Cultura	1	1	1	1	160	
EIXO 3 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA		Práticas Experimentais de Ciências da Natureza	2	2	2	2	320	
		Protagonismo Juvenil: Educação em Direitos Humanos	1	1	1	1	160	
		Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação	2	2	2	2	320	
EIXO 4 – PRÁTICAS ESPORTIVAS E PROMOÇÃO À SAÚDE		Oficina de Jogos Esportivos	1	1	1	1	160	
		Corpo e Movimento: Vida Saudável	1	1	1	1	160	
SUBTOTAL			16	16	16	16	2.560	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			45	45	45	45	7.200	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Juventude de Olinda (Formatação e adaptação do autor)

1. O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo

2. Carga horária destinada aos Eixos Complementares em conformidade com as Áreas do Conhecimentos.

Observações:

- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas Brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Língua Portuguesa e História, conforme LDBEN, art. 26-A, § 2º, texto incluído pela Lei Federal 11.645/08;
- A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, conforme LDBEN nº 9394/96, art. 26 § 6º, de acordo com o texto incluído pela Lei Federal nº 11.769/08;
- A Educação Ambiental, item essencial e permanente da educação nacional – Lei Federal nº 9.795/1999, art. 3º, inciso II, o Estatuto do Idoso – Lei Federal nº 10.741/2003, art. 2º e art. 3º e o Código de Trânsito Brasileiro – Lei Federal nº 9.503/1997, art. 76, inciso I e art. 79, deverão ser incluídos como temas transversais, numa abordagem interdisciplinar.

No que se refere à Política de Ensino Integral da Rede Municipal de Olinda, por iniciativa própria do Governo Municipal, com implantação do atendimento, a partir de 2018, para alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental na Escola Sagrado Coração de Jesus, segue a Matriz Curricular (Quadro 12), com a estrutura curricular da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Eixos Complementares, integrados das Disciplinas e respectivas Cargas horárias, semanal e anual, por Ano/Série de escolarização.

Quanto ao Município de Caruaru, com implantação do atendimento, a partir de 2018, para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Prefeito João Lyra Filho, a Política de Ensino Integral, por iniciativa própria do Governo Municipal, tem sua Matriz Curricular conforme Quadro 13, com a estrutura curricular disposta em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, com as Disciplinas por Ano/Série de escolarização e respectivas Cargas horárias, semanal, anual e global.

Quadro 13 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Caruaru: Escola Prefeito João Lyra Filho - Ano de Implantação: 2018

CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
		6º	7º	8º	9º		
LDBEN nº 9394/96, art. 26§1º, § 2º, §3º, §4º, §5º e §6º, Lei Federal nº 11.274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer da CNE/CEB nº 07/2010, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Arte	2	2	2	2	320
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Matemática	6	6	6	6	960
		Ciências	4	4	3	3	560
		História	3	3	3	3	480
		Geografia	3	3	3	3	480
		Ensino Religioso ¹	1	1	1	1	160
	SUBTOTAL	27	27	26	26	4.240	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
		Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320
		Pensamento Científico	---	---	2	2	160
		Estudo Orientado	3	3	3	3	480
		Protagonismo	1	1	1	1	160
		Práticas Experimentais	2	2	2	2	320
Projeto de Vida		2	2	2	2	320	
Letramento em Programação		1	1	---	---	80	
SUBTOTAL	13	13	14	14	2.160		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	40	40	40	40	6.400		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (Formatação e adaptação do autor)

1. O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo.

No Colégio Municipal Cônego Tôrres, em Serra Talhada, por meio da Lei Complementar 129, de 10 de junho de 2011, face às políticas nacionais de implementação de Educação Integral em tempo integral, no ano de 2011, a escola, em proposta pioneira no município e em Pernambuco, passa a ofertar Ensino Integral aos alunos dos Anos Finais do

Ensino Fundamental, com capacidade gerencial instalada para atender, anualmente, a 500 (quinhentos) crianças e adolescentes.

Quadro 14 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Serra Talhada: Colégio Municipal Cônego Tôrres - Ano de Implantação: 2011

CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				
		6º	7º	8º	9º	
BASE COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	8	8	6	6	1.120
	Arte	2	2	2	2	320
	Educação Física	2	2	2	2	320
	Matemática	8	8	6	6	1.120
	Ciências	3	3	---	---	240
	Ciências: Biologia, Física e Química	---	---	6	6	480
	História	2	2	2	2	320
	Geografia	3	3	3	3	480
	Ensino Religioso ¹	1	1	1	1	160
	SUBTOTAL		29	29	28	28
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	SUBTOTAL	2	2	2	2	320
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Ciclo de Leitura e Produção de Texto	3	3	4	4	560
	Geometria	3	3	3	3	480
	Raciocínio Lógico	3	3	3	3	480
	Filosofia	---	---	1	1	80
	Aritmética	1	1	---	---	80
	Música	2	2	2	2	320
	Esporte e Lazer	2	2	2	2	320
	Elaboração de Projetos	1	1	1	1	160
	Comunicação e Uso de Mídias	1	1	2	2	240
SUBTOTAL		16	16	18	18	2.720
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		47	47	48	48	7.600

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra Talhada (Formatação e adaptação do autor)

1. O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo.

Pelas diretrizes legais, houve alteração da Lei Municipal 103/2010, de 01 de setembro de 2010 em seu Art. 21, que passou a ter vigência acrescida do seguinte Art. 21-A: “O Colégio Municipal Cônego Tôrres, trabalhará em regime de ensino diferenciado, denominado Regime de Ensino Integral, e tem seu funcionamento de segunda à sexta-feira, no horário das 7h00min às 17h00min”. Nesse sentido, seguem as Matrizes Curriculares e suas respectivas Organizações de Currículo, Disciplinas e Carga Horária (global, anual e semanal) para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a saber: matriz curricular de implantação, no ano 2011 (Quadro 14, imediatamente anterior) e matriz curricular alterada, com vigência para 2019 (Quadro 15, a seguir).

Quadro 15 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Rede Municipal de Ensino de Serra Talhada: Colégio Municipal Cônego Tôres - Ano de Implantação: 2019

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
				CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
			6º	7º	8º	9º			
Lei Federal nº 9394/96, Lei Federal nº 11.274/2006, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010, Parecer CNE/CEB nº 06/2005, Resolução CNE/CEB nº 03/2005, Resolução CME/CEB nº 08/2014 e Instrução Normativa nº 01/2015.	BASE COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	8	8	6	6	1.120	
			Arte	2	2	2	2	320	
			Educação Física	2	2	2	2	320	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA,, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	8	8	6	6	1.120	
			Ciências	3	3	---	---	240	
			Biologia	---	---	2	2	160	
			Física	---	---	2	2	160	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Química	---	---	2	2	160	
			História	3	3	3	3	480	
			Geografia	3	3	3	3	480	
				Ensino Religioso ¹	1	1	1	1	160
		SUBTOTAL			30	30	29	29	4.720
		PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	SUBTOTAL			2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	TEMÁTICAS OBRIGATORIAS	Ciclo de Leitura	2	2	2	2	320	
			Produção de Texto	2	2	2	2	320	
			Geometria	3	3	4	4	560	
			Raciocínio Lógico	3	3	3	3	480	
			Projeto de Vida	2	2	2	2	320	
		SUBTOTAL			12	12	13	13	2.000
		TEMÁTICAS OPCIONAIS	Música	1	1	1	1	160	
			Futsal	1	1	1	1	160	
			Dança	1	1	1	1	160	
Acompanhamento Pedagógico - Língua Portuguesa			2	2	2	2	320		
Acompanhamento Pedagógico – Matemática			1	1	1	1	160		
SUBTOTAL			6	6	6	6	960		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			50	50	50	50	8.000		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra Talhada (Formatação e adaptação do autor)

1. A Disciplina de Ensino Religioso é de matrícula facultativa.

A partir do que apresentam, em termos de composição, organização e disposição dos Componentes Curriculares, numa primeira análise das Matrizes Curriculares das escolas de ensino integral investigadas, no que se refere: (a) à composição de carga horária, (b) aos componentes curriculares comuns e particularidades, (c) à diversificação das organizações curriculares para além Base Comum e seus enfoques, e (d) à perspectiva possível de organização comum com as Disciplinas que integram a Parte Diversificada, Parte Complementar e Parte Suplementar, enquanto variáveis desse trabalho investigativo.

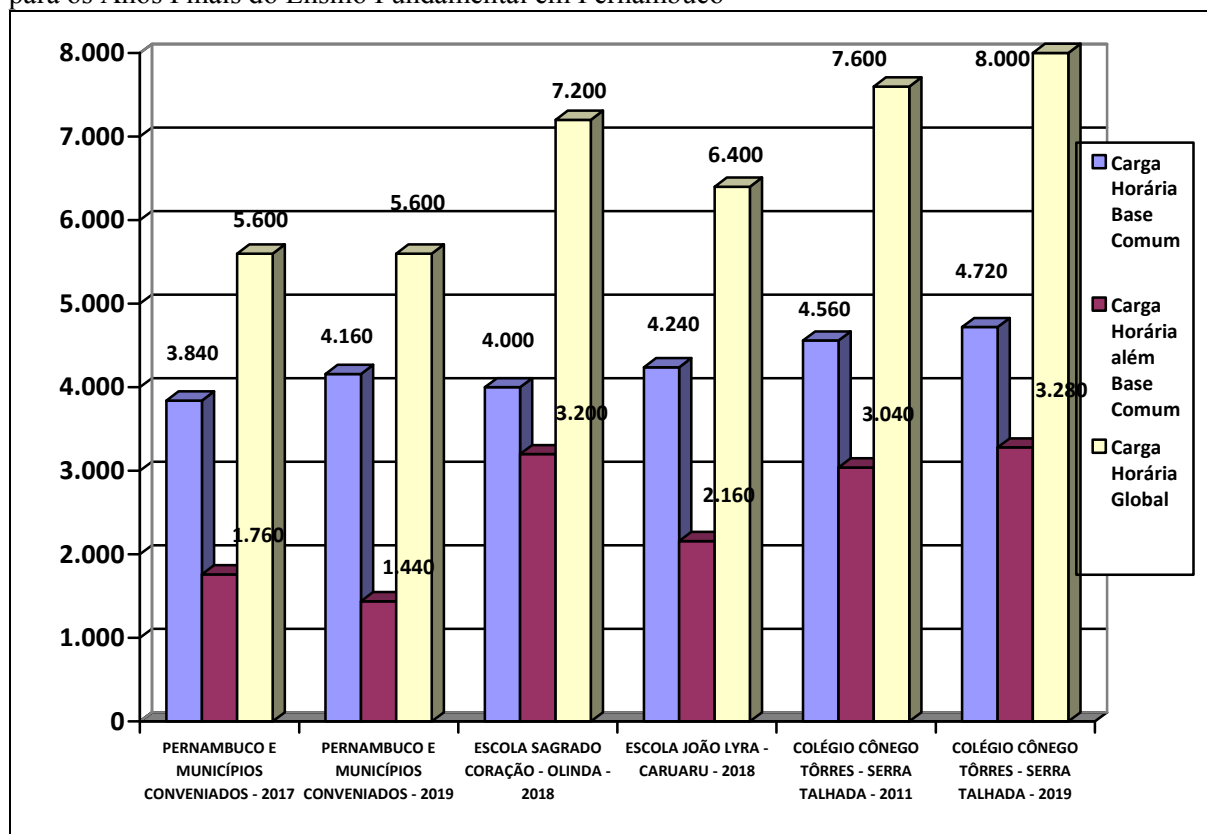
Seguem-se o Quadro 16 e o Gráfico 1, contendo o consolidado de Carga Horária das Matrizes Curriculares de Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.

Quadro 16 – Consolidado de Carga Horária das Matrizes Curriculares de Escolas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco

Matriz Curricular de Escola de Ensino Integral – Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco	Carga Horária da Base Comum (h/a*)	Carga Horária além da Base Comum (h/a*)	Carga Horária Global (h/a*)
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e Municípios Conveniados – Ano 2017	3.840	1.760	5.600
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e Municípios Conveniados – Ano 2019	4.160	1.440	5.600
Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus – Município de Olinda – Ano 2018	4.000	3.200	7.200
Escola Municipal Prefeito João Lyra Filho – Município de Caruaru – Ano 2018	4.240	2.160	6.400
Colégio Municipal Cônego Tôrres – Município de Serra Talhada – Ano 2011	4.560	3.040	7.600
Colégio Municipal Cônego Tôrres – Município de Serra Talhada – Ano 2019	4.720	3.280	8.000

* Em tempo cronológico cada hora/aula (h/a) computa 50 min. (Elaboração do Autor)

Gráfico 1 – Consolidado de Carga Horária das Matrizes Curriculares de Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco



Fonte: Matrizes Curriculares de Pernambuco e Municípios (Elaboração do Autor)

Quanto à composição de carga horária (Quadro 16 e Gráfico 1), as Matrizes Curriculares apresentam diferenças que oscilam, desde a mínima – 880 h/a (de 3.840 h/a a 4.720 h/a), na Base Comum, à máxima – 1.840 h/a (de 1.440 h/a a 3.280 h/a), na organização curricular que se soma à Base Comum).

A partir dos dados elencados se evidencia uma diferença na carga horária global variando de 5.600 h/a para 8.000 h/a, isto é, variação máxima de 2.400 h/a. Essa oscilação deriva da quantidade de horas/aula de atividade pedagógicas a que os alunos têm acesso, diariamente, e o tempo de permanência na escola. No primeiro caso, os alunos participam de 7 h/a diárias, numa jornada escolar das 7h30min às 15h00min. No último caso, 10 h/a diárias, com jornada da 7h00min às 17h00min.

Nota-se que o fator da diferença reside, substancialmente, na composição curricular para além da Base Comum, atrelando-se as distintas jornadas diárias com variação de 7 h/a a 10 h/a diárias, o que sinaliza para a tendência de variadas estruturações curriculares nas políticas de Educação Integral no âmbito da mesma Unidade da Federação Brasileira (Pernambuco).

No entanto, nesses aspectos, todas as estruturas obedecem, umas minimamente (jornada diária = 7 horas/relógio) e outras para mais (jornada diária maior que 7 horas/relógio), às Diretrizes do Plano Nacional de Educação em vigência no Brasil (2014 – 2024), Lei 13.005/2014, que considera na Meta de nº 6, a organização de oferta de ensino integral atrelada à jornada diária mínima de 7 horas (relógio), em atividades pedagógicas, o que se estende aos tempos de refeição e recreação, desde que acompanhados por educadores em caráter pedagógico.

Ressalte-se, que se detecta a jornada diária igual a 7 horas/relógio nas estruturas de matriz curricular da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e dos Municípios conveniados, isto é, em 7 das 10 unidades escolares investigadas. Destarte que nas propostas de Educação Integral implantadas por políticas próprias dos Municípios de Olinda, Caruaru e Serra Talhada (3 das 10 escolas pesquisadas), em contemplação às suas particularidades curriculares, as jornadas diárias são maiores que 7 horas/relógio, sendo, respectivamente, 9, 8 e 10 horas/relógio.

Concernente aos componentes curriculares comuns e particularidades nos arranjos há distintas organizações de Matriz Curricular, de que existem Disciplinas, Atividades Complementares ou Temáticas necessárias à composição de Currículo das escolas de Ensino Integral.

Como exemplo de estruturação comum das propostas implantadas, salvo algumas exceções, tem-se os componentes voltados aos aspectos de patrimônio histórico e cultural, das manifestações artísticas (música, dança, teatro, pintura, escultura, artesanato, etc.), à inclusão digital e uso das ferramentas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, ao suporte à escrita, leitura e letramento em Língua Portuguesa, aos recursos de experimentação

prática da aplicabilidade dos saberes das Ciências Exatas e da Natureza, aos atendimentos de suportes direcionados à Língua Portuguesa e à Matemática, aos jogos e atividades de raciocínio matemático, aos jogos e práticas esportivas, ao Protagonismo e ao Empreendedorismo vinculados ao Projeto de Vida dos alunos. Não obstante, em todos os casos, há evidências de um direcionamento para formação com princípios de valores, tais quais, ética, responsabilidade, solidariedade, cidadania, dentre outros.

Em particularidades de algumas matrizes curriculares, apresentam-se os casos isolados com composição curricular relacionada aos estudos avançados de Programação Digital, ao estudo prático de Robótica, na Disciplina Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação, à contemplação de Disciplinas da Base Curricular do Ensino Médio (Biologia, Química, Física, Filosofia), à estruturação de Eixos com Atividades Complementares com enfoque mais acentuado nos aspectos de cultura local e nos aspectos ambientais e de sustentabilidade.

No tocante à diversificação das organizações curriculares para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus enfoques, configuram-se organizações curriculares que se distinguem entre si, principalmente nas denominações dos blocos ou agrupamento de Disciplinas, de maneira que são percebidos 4 (quatro) arranjos diferentes dos componentes curriculares, a saber:

- (a) Base Nacional Comum Curricular, Parte Diversificada, Atividades Complementares;
- (b) Currículo Básico (Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada), Eixos Complementares (Eixo 1 – Letramento em Língua Portuguesa e Matemática / Eixo 2 – Educação Patrimonial, Artístico e Cultural, Eixo 3 – Ciência, Tecnologia, Sustentabilidade e Cidadania / Eixo 4 – Práticas Esportivas e Promoção à Saúde);
- (c) Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada;
- (d) Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias / Ciências Humanas e suas Tecnologias), Parte Diversificada e Atividades Complementares (Temáticas Obrigatórias e Temáticas Opcionais).

Face aos arranjos distintos das organizações curriculares e seus componentes, configurem-se três aspectos, fundamentalmente, o que constitui demanda para investigações futuras: ausência de definição normatizadora para a estruturação curricular das escolas de Educação Integral, na perspectiva de uso dos tempos acrescidos com a jornada escolar ampliada; total autonomia conferida aos entes federados e aos gabinetes de fomentação de políticas educacionais de ensino integral; divergência de entendimento em prática quanto ao

significado conceitual das partes estruturadoras do currículo que caracterizam as propostas de educação para as escolas de ensino integral.

Evidenciam-se nas estruturas de matrizes curriculares em tela, uma perspectiva de alcance a conhecimentos e saberes agregadores ao currículo formativo de alunos, ao tempo em que componentes curriculares idênticos ou parecidos são classificados em arranjos nominalmente distintos, promovendo, a certo ponto, cenários de dúvidas conotadas. Isso se denota ao se verificar Componentes Curriculares que ora se enquadram na Parte Diversificada, ora na Parte Complementar ou de Atividades Complementares. O mesmo ocorre, em menor evidência, em se confrontando os arranjos da BNCC e da Parte Diversificada.

Diante dos contextos analisados há a possibilidade de se apresentar perspectiva de organização comum com as Disciplinas que integram a Parte Diversificada, Parte Complementar e Parte Suplementar, enquanto variáveis desse trabalho investigativo. Nesse viés, a estruturação de Matriz Curricular (Quadro 17), a seguir, configura-se uma interpretação pautada em definições que poderão ser de utilidade para estudos ou produção de arranjos organizacionais de currículo para Ensino Integral nos anos finais do Ensino Fundamental, nas mais diversas redes administrativas de ensino.

A proposta que segue apresentada é de caráter estritamente analítico-interpretativo, sem qualquer viés de confronto às autonomias de gestão conferidas quanto aos arranjos e composição curricular e mensuração de carga horária. Trata-se, sobretudo, de uma configuração que se respalda na fundamentação normativa e acadêmica acerca de organização curricular, o que é recorrente em todo esse trabalho de investigação. Por outro lado, convém evidenciar, que a proposta apresentada, em cumprimento aos objetivos da pesquisa e face aos cenários observados, não se reveste de nenhum propósito de subdimensionar as características qualificadoras das estruturas de matriz curricular implantadas nas escolas, conforme registradas e analisadas. Pelo contrário, observar as estruturas na perspectiva do positivismo avaliativo é de impescinde à importância educacional atribuída às iniciativas de caráter pioneiro, com elevada contribuição na trajetória formativa escolar dos estudantes.

Quadro 17 – Simulação de Organização e Arranjos dos Componentes Curriculares de Matriz Curricular para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental

BASE LEGAL	ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL	
				CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL					
			6º	7º	8º	9º			
Lei Federal nº 9394/96, Lei Federal nº 11.274/2006, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Parecer CNE/CEB nº 01/2015, Resolução do CNE/CEB nº 01/2015, Resolução CME/CEB nº 08/2014 e Instrução Normativa nº 01/2015.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREA DAS LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
			Arte	2	2	2	2	320	
			Educação Física	2	2	2	2	320	
			Língua Estrangeira – Inglês *	2	2	2	2	320	
		ÁREA DA MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	960	
		ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	---	---	240	
			Biologia **	---	---	1	1	80	
			Física **	---	---	2	2	160	
		ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS	Química **	---	---	2	2	160	
			História	3	3	3	3	480	
			Geografia	3	3	3	3	480	
		ÁREA DO ENSINO RELIGIOSO	Filosofia ***	1	1	1	1	160	
			Ensino Religioso ****	1	1	1	1	160	
	SUBTOTAL				29	29	31	31	4.800
	PARTE DIVERSIFICADA ¹	COMPOSIÇÃO DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL	Pensamento Científico	---	---	1	1	80	
			Patrimônio Histórico e Cultural do Município	1	1	1	1	160	
			Práticas e Manifestações Culturais e Artísticas	1	1	1	1	160	
		SUBTOTAL				2	2	3	3
	PARTE COMPLEMENTAR ²	COMPOSIÇÃO DE SUPORTE ÀS DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	Ciclo de Leitura e Produção de Texto	2	2	2	2	320	
			Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa	2	2	1	1	240	
			Acompanhamento Pedagógico – Matemática	2	2	1	1	240	
			Práticas Experimentais em Matemática	2	2	2	2	320	
			Práticas Experimentais em Ciências da Natureza	1	1	1	1	160	
			SUBTOTAL				9	9	7
	PARTE SUPLEMENTAR ³	COMPOSIÇÃO DE ENRIQUECIMENTO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E DA PARTE DIVERSIFICADA	Eletivas	2	2	2	2	320	
			Estudo Orientado	2	2	---	---	160	
			Programação Tecnológica e Inovação	1	1	2	2	240	
			Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160	
			Raciocínio Lógico	2	2	2	2	320	
Projeto de Vida e Empreendedorismo			2	2	2	2	320		
SUBTOTAL				10	10	9	9	1.520	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA				50	50	50	50	8.000	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra Talhada (Formatação e adaptação do autor)

* Língua Estrangeira – Inglês, com a homologação da Base nacional Comum Curricular, em 20 de dezembro de 2017, migra da Parte Diversificada e passa a integrar a Área de Linguagens, na condição de Componente Curricular obrigatório.

** Física, Química e Biologia são disciplinas que integram a Base Comum Curricular do Ensino Médio, lançadas como desdobramento das Ciências da Natureza, nos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental.

*** Filosofia é disciplina do Currículo do Ensino Médio, que no Ensino Fundamental se inclui na Área de Ciências Humanas, junto aos Componentes Curriculares História e Geografia.

**** O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo.

1. Parte Diversificada - variável dependente, definida como a composição flexível do currículo que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.

2. Parte Complementar - variável dependente, que neste estudo assume o significado de oportunidades de aprendizagem acrescidas aos componentes curriculares da base comum, nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo.

3. Parte Suplementar - variável dependente, que assume a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento ao núcleo comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas (E1 – E10), apenas em três delas (E1, E4 e E10), o referido documento se encontra elaborado, ou em fase de elaboração, segundo informações dadas pelos Gestores Escolares. Convém registrar que o único PPP apresentado fora elaborado com vigência bienal, anterior ao ano 2019, encontrando-se, todavia, desatualizado no ato de realização da pesquisa.

Imprescinde ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Brasil, Lei nº 9.394/1996, reza no seu Art. 14, que o Projeto Pedagógico das escolas se constitui princípios de participação de profissionais e da comunidade escolar, no processo da gestão democrática dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, LDBEN, Nº 9394/96).

Em 8 (oito) escolas (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8 e E9) a implantação da proposta de Escola de Ensino Integral ocorreu em parceria firmada pelos entes federados (Municípios, Estado de Pernambuco) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)²³.

As escolas contempladas com a parceria celebrada com o ICE assumiram o compromisso de implantar um modelo de estruturação curricular planejado pelo supracitado instituto e as equipes técnicas responsáveis pela Direção ou Coordenação das Políticas de Educação Integral das Secretarias de Educação dos entes federados. Assim ocorreu, recentemente (Anos 2017 e 2018), a “largada” na implantação das políticas educacionais para Escolas de Ensino Integral, de modo que os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares tiveram suas elaborações lançadas para a posteriori, em sua maioria, em processo. Nesse sentido, evidencia-se que a opção adotada, a priori, foi pela implantação do modelo estrutural de composição curricular proposto pelo ICE, com suas dinâmicas de rotina das diretrizes de ensino e aprendizagem, de administração dos tempos e espaços pedagógicos, de convencimento e adesão da comunidade escolar, da formação e atuação dos profissionais (gestão, coordenação, docência e apoio).

Corroboram nesse sentido, os relatos do (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP4), que relaciona a participação do ICE com melhor uso do tempo, no processo de

²³ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) - entidade sem fins econômicos, que foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. (<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> - Consulta em 21 de abril de 2019).

implantação da proposta, quando afirma, “A implantação do Projeto Pedagógico se deu sob as diretrizes do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), com o auxílio de estruturação do melhor uso do tempo, com foco no aluno” (CP4). Com ênfase às iniciativas de parceria e a origem da proposta pedagógica ressalta o (a) profissional de Gestão Escolar (GE3) que o município a recebeu elaborada pelo ICE, nos moldes da Escola da Escolha:

O município firmou parceria (em 2015) com o ICE para implantar a Proposta da Escola da Escolha para as duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dois anos após (em 2017), o município aderiu à proposta de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental. Recebemos a Matriz Curricular proposta pelo ICE, a partir do momento que o município aderiu ao modelo de “Escola da Escolha”, que tem sua Matriz Curricular já elaborada. Em 2019, estamos com a Matriz proposta pelo Estado de Pernambuco, com algumas adaptações que se deram, consensualmente, com a participação dos Gestores e Coordenadores das Escolas de Ensino Integral do 6º ao 9º Ano. (GE3)

Registrando com detalhes a estrutura curricular de iniciativa da Escola da Escolha provém do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP5) relata:

Sobre a organização curricular, a iniciativa da Escola da Escolha provém do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e se implanta no município por iniciativa da Gestão Municipal. O Currículo toma por referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e tem como núcleo principal o Projeto de Vida do aluno, em conexão com todas as Diversificadas: Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo, Práticas Experimentais, Letramento Digital e Eletiva. Todas ligadas à BNCC. (CP5)

Os (as) profissionais de Gestão Escolar (GE6) e (GE8) relatam de modo incisivo a adesão no ano 2016 e a implantação da proposta em 2017 havendo ocorrido em 15 municípios, com Proposta Pedagógica de estrutura curricular oriunda do ICE, pronta, e de sua própria criação, com a Base Comum e a Parte Diversificada permitindo ampliar os horizontes dos alunos, com históricos de fracasso, por abandono ou reprovação escolar.

No início de 2016 a proposta foi lançada ao município, integrando 15 cidades contempladas pelo Governo do Estado de Pernambuco... Trabalhamos com esse material do ICE, com maior evidência em 2017, quando a parceria estava em vigência... O Currículo não foi uma criação nossa. Fomos contemplados com a proposta e recebemos o modelo pronto, porém em implantação. (GE6)

O Estado leva agora essa experiência para o Ensino Fundamental, estabelecendo a parceria com 15 Municípios, por meio de um programa denominado “Educação Integrada”, na perspectiva, sobretudo, de construir com os municípios essa parceria agregadora para o Ensino Fundamental, ... Em 2017, começamos com a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o motivo diferenciado para a estrutura curricular, com a Base Comum e a Parte Diversificada permitindo ampliar os horizontes dos alunos, com históricos de fracasso, por abandono ou reprovação escolar. (GE8)

Percebe-se, pelos relatos do (a) profissional de Gestão Escolar (GE1), grau de importância dada a parceria firmada com o ICE em virtude do modelo de Proposta Pedagógica apresentado, porém, já enfatizando que a atuação do instituto de deu por certo tempo, e que já se fazem abertos os espaços de sugestões para mudanças na Matriz Curricular.

Considero importante relatar que naquele momento de implantação houve em parceria com Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE), assim como em todas as escolas contempladas em 15 municípios pernambucanos. O modelo pedagógico foi pensado e estruturado pelo ICE, acerca do que todas as escolas foram orientadas no momento da implantação da proposta pedagógica. Então, a primeira Matriz, de 2017, foi recebida por todas as Escolas à luz das experiências do ICE, a partir de escolas que já funcionavam com a referida matriz. O primeiro de trabalho se deu com a matriz ICE. Com a saída do instituto, o Estado propôs a abertura de sugestões para mudanças na Matriz Curricular, ... (GE1)

Evidenciou-se na fala do (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP6), que a implantação da proposta pedagógica apresentada como modelo passou por processo de monitoramento na fase de implantação. “Em todas as visitas que recebemos do ICE e do STEM, sempre fomos elogiados, por estarmos no caminho certo, mesmo diante das dificuldades”, citou (CP6).

Apesar da interrupção de parceria, conforme evidenciam os relatos, a proposta pedagógica segue em vigência. “Nas condições de saída do ICE do processo, pelo que se acompanha, percebe-se que o modelo continua se desenvolvendo na mesma filosofia inicial, já consolidada nas escolas em suas vivências e práticas, ...” (CP1).

Portanto, nas escolas uma vez alcançadas com o modelo de proposta pedagógica do ICE, torna-se notório a continuidade em relação às diretrizes curriculares, até que mudanças e ajustes ocorram e que se constituam os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, com participação dos profissionais da educação lotados em cada unidade educacional e suas respectivas comunidades, representadas por seus conselhos, associações ou agremiações.

Diante desse cenário, faz-se conveniente o registro de algumas características do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), conforme consta no Livro Digital Institucional, disponível em http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf.

O documento digital apresenta: (a) o ICE e a Escola da Escolha, (b) a centralidade da Escola da Escolha, (c) os Objetivos do modelo pedagógico, (d) a perspectiva de jovem idealizado, (e) a base para a formulação do modelo, (f) o processo de adesão até à Certificação.

No que se refere ao ICE e a Escola da Escolha, trata-se de um instituto surgido no Recife – PE, com o objetivo de resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude e ganhou nova vida com a concepção de um Modelo de escola inovador, batizado de Escola da Escolha, com foco no Jovem e na construção de seu Projeto de Vida. (Livreto Digital Institucional, 2017, p 10)

A centralidade da Escola da Escolha com seu modelo pedagógico está no jovem e seu Projeto de Vida, visando, conforme consta no Livreto Digital (2017, p. 5), a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para as competências para o Século XXI. Nesse mesmo campo de perspectiva, idealiza-se um modelo de jovem, que ao final da Educação Básica (após concluir o Ensino Médio), por meio das competências e habilidades construídas,

[...] constitua e consolide uma forte base de conhecimentos e de valores; desenvolva a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles; e agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o seu Projeto de Vida. (Livreto Digital Institucional, 2017, p. 18)

Para formulação, o modelo pedagógico da Escola da Escolha, que deve ser operacionalizado a partir de “uma estratégia fundamental: a ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral”, Livreto Digital Institucional (2017, p. 14), toma por base: o compromisso pleno com a integralidade da ação educativa, sendo esta concretizada por meio:

do Artigo 2º da LDB 9394/96 e Artigo 3º da Constituição Federal do Brasil (visão de homem e sociedade); das finalidades da Educação – UNESCO; do alinhamento político e conceitual dos documentos: Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD) e Códigos da Modernidade de Bernardo Toro. (Livreto Digital Institucional, 2017, P. 14)

Na formalização das parcerias e convênio, tem-se um trajeto que nasce no processo de adesão e culmina com Certificação do Programa ao Ente Federado (Estado ou Município). Esse ciclo tem previsão de conclusão em três anos, conforme o passo a passo constante no Livreto Digital Institucional (2017, p. 15): (1) Governo reconhece resultados da Escola da Escolha e convida o ICE para implantar o Programa. (2) Parceiros privados são mobilizados

para investir na implantação do Programa. (3) Convênio entre as partes é firmado - Governo, ICE, Investidores, Parceiros. (4) Realização de diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede e cálculo do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi. (5) Articulação e comunicação com a comunidade e partes interessadas. (6) Elaboração dos marcos legais para a implantação do Programa. (7) Elaboração do Plano de Ação da Secretaria de Educação. (8) Processo de escolha das Escolas Piloto e preparação para início das aulas. (9) Formação presencial e EaD, Acompanhamentos formativos, Monitoramento. (10) Desenvolvimento e acompanhamento do Plano de Expansão. (11) Passagem de bastão do ICE para Secretaria de Educação. (12) Certificação do Programa.

Ressalte-se, que diante da estrutura da Escola da Escolha que se ancora nas unidades escolares parceiras, continua em voga a determinante que se volta para a adequação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, de modo que o plano de ação da secretaria de educação e as diretrizes pedagógicas do modelo o fortaleçam, sem, contudo, subdimensioná-lo ou sucumbi-lo.

Não obstante, analisando-se os relatos dos (as) profissionais de Gestão Escolar e de Coordenação Pedagógica são identificadas marcas estruturais dos Projetos Políticos Pedagógicos em fase ou perspectiva de adequação à proposta de escola de ensino integral, em virtude das práticas pedagógicas referentes ao currículo evidenciadas nas entrevistas. Nesse sentido, registra-se nas falas do (a) profissional de Gestão Escolar (GE9), “Temos a perspectiva de formar cidadãos, autônomos, críticos e protagonistas da própria vida”. Complementam, respectivamente: “Acreditamos na Escola de Ensino Integral na condução educativa dos alunos. É uma proposta que supre anos de frieza e falta de afetividade com a demanda estudantil dos anos finais” (GE3); “O currículo diversificado é o que faz a diferença, que cativa (conquista) os nossos alunos e os resultados têm sido muito exitosos” (GE5). Corroboram afirmando sobre o objetivo de formação integral e atuação do estudante na sociedade, (GE8), “Nosso Projeto Pedagógico é Formação para a vida, Formação para as competências do Século XXI, e Formação para a Excelência Acadêmica. Esse é nosso referencial para as parcerias externas que firmamos” e (GE5):

Então, o objetivo da escola de ensino integral é formar o estudante como um todo, para ser atuante no mundo, que saiba atuar com responsabilidade, que tenha consciência dos seus direitos e de seus deveres. Com esses conhecimentos socializados, que eles possam ser cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

O profissional de Gestão Escolar (GE4) aborda os aspectos educativos curriculares concernentes aos hábitos alimentares e alimentação nutritiva e saudável, “Os hábitos

alimentares proporcionam melhor aprendizagem e reduz a inquietação dos alunos e eles aprendem também sobre como evitar desperdícios de alimentos, o que levam para casa enquanto ensinamentos para a prática” (GE4), enquanto que (GE6) faz registros combinando atitudes e valores de humanização, confiança, solidariedade, amor, perdão, comportamento, participação e integração de grupo, com habilidades cognitivas, o que considera uma ‘casadinha perfeita’.

No tempo a mais estamos trabalhando a humanização dos alunos. Nossa Disciplina é com amor. Conquistamos a confiança dos alunos com conversa olho no olho. Alunos se desculparam, abraçam-se e choram. Ensinar com amor tem funcionado, e não a ferro e fogo. O Professor preenche ao início de cada semana um Guia de Aprendizagem... Avalia-se a evolução dos alunos acerca de comportamento, participação, integração ao grupo. Habilidades atitudinais e de valores que remetem às demais habilidades cognitivas. É uma casadinha perfeita. (GE6)

Denota-se ênfase na fala, do (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP6), acerca de valores como respeito, ética e família: “No Currículo, trabalhamos com valores como respeito, ética, família e os alunos melhoraram em atitudes e comportamentos”. Já (CP4) faz referência aos Quatro Pilares da Educação, como bases para o Protagonismo e o Projeto de Vida dos estudantes, a saber, “Trabalhamos com os quatro pilares da educação: Aprender a Conviver, Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Aprender. Isso já no acolhimento, em dois dias no início do ano letivo, preparando-se para o Protagonismo e para o Projeto de Vida”. Em complementação aos valores nas práticas curriculares da escola, (CP7) ressalta a ludicidade como fator atrativo aos alunos e a pedagogia da Presença, como um princípio de cuidado.

Trabalhamos o currículo de forma mais lúdica e atrativa em virtude da jornada ampliada, para que os alunos não se sintam cansados. A Pedagogia da Presença é responsabilidade de todos os funcionários e não apenas do professor. Todos assumem essa responsabilidade com a presença educativa e no sentido de cuidar uns dos outros. (CP7)

Conforme relato do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) (CP5), há por parte dele (a) a compreensão de que o Programa de Ação equivale ao Projeto Político Pedagógico, com metas prospectadas e monitoramento bimestral. Isso remete ao contexto da parceria público-privada inerente ao modelo da Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), pois o foco na gestão educacional para produzir resultados satisfatórios e crescentes está presente, com maior ênfase, nas situações em que há financiamento privado na educação pública.

O PPP da Escola da Escolha é um Programa de Ação, que é revisto a cada bimestre, pela Gestão, Coordenação e Professores. No Programa de ação são registradas metas a

serem atingidas, de modo que quando isso não ocorre, retomamos o plano de ação e analisamos os detalhes e impedimentos para o não alcance da meta, sempre ocorrendo pela Gestão, Coordenação e Professores, bimestralmente. (CP5)

Em campo relacional das características do modelo de proposta pedagógica da Escola da Escolha, com as perspectivas curriculares de Projeto Político Pedagógico, assentadas nos relatos dos profissionais de Gestão Escolar e de Coordenação Pedagógica, nítido se faz possível perceber que existem definidos pontos de sintonia, porém, há identidade de modelo próprio de gestão se constituindo nas unidades escolares em consequência das políticas locais de gestão educacional e das posturas e habilidades voltadas para a gestão de pessoas e de processos. Portanto, nota-se práticas de gestão com maior ênfase nas pessoas, com evidências de diretrizes para a gestão de processos. Nessas duas perspectivas tendem a se estruturar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Dentre os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados, ou em fase de elaboração, (Escolas E1, E4 e E10), no tocante ao currículo, foco dessa investigação, há um destaque nos aspectos a seguir:

- **Escola E1:** Apresenta como Princípios Educativos o Protagonismo Juvenil, com Clubes de Protagonismo e Conselhos de Líderes; Os Quatro Pilares da Educação: Aprender a Aprender, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver; a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. No que se refere às Diretrizes Pedagógicas, orienta-se pelas emanadas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação com centralidade do currículo no Projeto de Vida do aluno, com aspectos de inovação na Parte Diversificada (Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado). Dá ênfase ao trabalho pedagógico interdisciplinar, na perspectiva de enriquecer, diversificar e aprofundar os conhecimentos. Em relação à performance do estudante, direciona as ações educativas com estímulo ao autodidatismo, à autonomia, à autogestão, à responsabilidade pessoal. Quanto aos valores e atitudes, pauta-se por ética, compromisso, respeito, autonomia, inovação e transformação.
- **Escola E4:** Com a visão de promover a formação humanística-integral dos discentes, oferecendo-lhes educação de excelência, a fim de desenvolver o protagonismo juvenil para o compromisso cidadão de atuar com proficiência nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, apresenta como princípios, fazendo referência a Guará (2016), a educação integral ocupando-se do desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, do homem com ser multidimensional, da construção das relações na direção do aperfeiçoamento humano, da constituição do processo de humanização, da organização da convivência humana nas relações e interações da vida pessoal e social. Pauta-se também no pressuposto de uma

formação mais completa para o ser humano-cidadão-estudante e, todavia, na Pedagogia Histórico-Crítica, que visa à formação integral do ser humano e vê a escola como uma instituição social mediadora entre o conhecimento significativo e o estudante, que busca se apropriar dos conhecimentos básicos científicos, tendo como função a socialização do conhecimento acumulado historicamente. Quanto à organização curricular contempla: (a) o Currículo Básico, que deve considerar a ampliação de oportunidades de acesso a conhecimentos, de modo que a ampliação do tempo de permanência deve garantir o desenvolvimento de ações e conteúdos contextualizados e integrados às vivências dos estudantes; (b) o Currículo Complementar deve ser desenvolvido sob a forma de oficinas multidisciplinares, com a finalidade de aprimorar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os Saberes, integrados aos componentes curriculares que agregam a Proposta Pedagógica Curricular Municipal; (c) as aulas de ambos os currículos devem ser organizadas de forma alternada, evitando o tratamento de contraturno. Assim, torna-se imprescindível que haja um planejamento cooperativo entre os professores no sentido de garantir relação, aprofundamento de estudo, bem como o atendimento aos estudantes em suas especificidades.

- **Escola E10:** Em termos de Currículo, a instituição educacional tem o Projeto Político Pedagógico (em fase de elaboração) com foco na história e na cultura do bairro, em todos os Componentes Curriculares, na perspectiva de Resgate da Identidade Comunidade e da Sustentabilidade de sua Gente. Com isso, desenvolve os trabalhos escolares de formação dos estudantes pelo crivo da interdisciplinaridade, pautando-se em valores como respeito, direitos, deveres e solidariedade, de modo que as atividades inserindo os aspectos de fora, dentro da escola, na integração com a cidade e seus espaços (museu, mercados, igrejas, casarios, praças, monumentos, farol, bibliotecas) considerados o grande laboratório de trabalho em todas as Disciplinas. As atividades pedagógicas em rotina escolar são de modo intercalado entre componentes da base comum e das partes diversificadas, complementares e suplementares do currículo e outras oficinas com o propósito de que haja leveza na rotina da escola, em jornada diária completa. Ainda no que se refere ao princípio motriz da identidade, com ele se vislumbra no Projeto Político Pedagógico fortalecer os sentimentos de pertencimento e empoderamento e, assim, alcançar a integralidade do processo de formação educativa do cidadão estudante, na escola e para toda vida.

Importa ressaltar que, no contexto, as unidades educacionais que se encontram em fase de elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), alinha-os às diretrizes de escolas

de Educação Integral, ao tempo que seguem o modelo pedagógico da Escola da Escolha. Por outro lado, quando se faz o espelhamento com o contexto das escolas que já apresentam PPP elaborado, ou em processo de atualização, denota-se muito mais aspectos de proximidade com a proposta da Escola da Escolha, do que de afastamento.

Logo, nessa largada da oferta de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco evidencia-se uma ampla rede de serviços e saberes que está sendo constituída, e que, sobretudo nas relações de troca de experiências que se estabelecem, todos os atores tendem a trilhar um caminho com perspectivas de resultados exitosos concernentes à melhoria da educação das crianças e jovens estudantes. O contexto em tela sinaliza para uma modalidade de política educacional que busca ancoragem em visões, princípios, valores fundamentados no campo das habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais.

3.1 Parte Diversificada do Currículo

A Parte Diversificada do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental – Anos Finais, variável dependente, apresenta-se definida como a composição flexível do currículo que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.

Objetiva-se, especificamente, com o exame minucioso das estruturas organizacionais da Parte Diversificada do Currículo, emitir resposta ao primeiro questionamento deste trabalho investigativo: Como se configura a estrutura organizacional da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, implementadas ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?

Ao se proferir os referidos exames da disposição dos componentes curriculares da Parte Diversificada nas Matrizes Curriculares das experiências de ensino integral em estudo, não se pode prescindir de recorrer à definição normativa e à fundamentação dessa composição de currículo, sobretudo, por constituir variável e compor núcleo de objetivo específico dessa investigação.

Percebe-se que a Parte Diversificada assume relação de integração com a Base Comum, tendo como objetivo alcançar os aspectos particulares das regiões brasileiras,

tomando como elemento central a cultura. O Art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 expressa que “A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar...”. Convém evidenciar que não se trata de determinação, mas de orientação, por ser de composição flexível, que pode se dirigir aos aspectos também econômicos. O que não desvincula é o fator atenuante às características regionais das localidades em que as escolas se encontram inseridas.

Quadro 18 – Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Diversificada do Currículo

CURRÍCULO (PARTE DIVERSIFICADA)	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				6º AO 9º CH GLOBAL
		6º	7º	8º	9º	
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2017 **	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	Iniciação Científica	---	---	1	1	80
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	4	4	5	5	720
	TOTAL EM ANÁLISE	4	4	5	5	720
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2019	Iniciação Científica	---	---	1	1	80
	Práticas Experimentais **	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	2	2	3	3	400
	TOTAL EM ANÁLISE	2	2	3	3	400
Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus – Olinda - Ano de Implantação: 2018	Língua Estrangeira – Inglês	3	3	3	3	480
	Música	1	1	1	1	160
	TOTALIZADOR	4	4	4	4	640
	TOTAL EM ANÁLISE	4	4	4	4	640
Escola Municipal de Ensino Integral Prefeito João Lyra Filho – Caruaru - Ano de Implantação: 2018	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	Pensamento Científico	---	---	2	2	160
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	320
	Disciplinas Eletivas *	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado *	3	3	3	3	480
	Protagonismo *	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida *	2	2	2	2	320
	Letramento em Programação *	1	1	---	---	80
	TOTALIZADOR	13	13	14	14	2.160
	TOTAL EM ANÁLISE	4	4	6	6	800
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2011	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	2	2	2	2	320
	TOTAL EM ANÁLISE	2	2	2	2	320
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2019	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	2	2	2	2	320
	TOTAL EM ANÁLISE	2	2	2	2	320

Fonte: Elaboração do autor, mediante dados coletados.

* Os Componentes Curriculares: Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Protagonismo, Projeto de Vida e Letramento em Programação poderiam ser realocados para a Parte Suplementar. Logo, serão analisadas na Parte Suplementar

** A Rede Estadual de Ensino e Municípios Conveniados compreendem a Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara (Recife), a Escola Ivany Rodrigues Bradley (Arcoverde), a Escola Padre Carlos Cottart (Afogados da Ingazeira), a Escola São Geraldo (Bom Conselho), a Escola Rinaldo Silva de Oliveira (Tamandaré), a Escola Walderes de Lima Brito (São Bento do Una) e a Escola Emília Maria Vasconcelos (Timbaúba)

O Quadro 18, a seguir, apresenta o cenário das 10 escolas de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, no sentido de como a composição de currículo, na Parte Diversificada, se estrutura nas Matrizes Curriculares.

Em primeira análise, nítidas se fazem as distâncias entre os componentes curriculares e, por conseguinte, entre os tempos de carga horária escolar. No entanto, convém que se proceda com análises técnicas, conforme seguem dispostas.

Os Componentes Curriculares, compreendendo as Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Protagonismo, Projeto de Vida e Letramento em Programação, poderiam ser realocados para a Parte Suplementar, uma vez que articulam suporte e aperfeiçoa o currículo de todas as disciplinas da Base Comum. Ademais, apresentam estreita relação com temáticas extracurriculares de trabalho interdisciplinar e/ou na transversalidade.

A Disciplina de Práticas Experimentais, por se relacionar diretamente aos componentes Ciências e Matemática, poderia ser realocada na Parte Complementar, uma vez que traz consigo um direcionamento exclusivo de complementação de currículo com perspectiva de enriquecimento da teoria com as atividades práticas de experimentação.

A Disciplina Língua Estrangeira – Inglês, a partir da homologação da BNNC, em dezembro de 2017, já poderia estar alocada na Base Comum Curricular.

Os Componentes Curriculares de Iniciação Científica e Pensamento Científico, à luz das variáveis da investigação e da normatização referencial, carecem de uma relação estabelecida com as especificidades regionais - cultura, economia, organização da comunidade, para justificar a composição da Parte Diversificada. Do contrário, poderia se articular com todas as disciplinas (Base Comum e Parte Diversificada), o que lhe conduziria a compor a Parte Suplementar ao todo currículo. Todavia, respondendo às características culturais locais, o Componente Curricular se posiciona em acordo com as orientações normativas, supramencionadas, para compor a Parte Diversificada.

No que concerne aos tempos (horas/aula) para cada Componente Curricular, deve-se seguir as Instruções Normativas de cada rede de ensino, obedecendo aos tempos mínimos estabelecidos pela legislação vigente, podendo ampliá-los em consonância com tempo (hora/relógio) que os estudantes permanecem na escola e com as necessidades de aprofundamento de estudo dos saberes curriculares e espaços a serem utilizados.

3.1.1 Parte Diversificada Curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)

Ao se proceder com a pesquisa de campo, com o recurso de entrevista, a partir de gravação dos relatos em áudio, buscou-se informações referentes ao Currículo junto aos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, de modo que especificamente sobre a Parte Diversificada se estabeleceu enfoque: a) nos Componentes Curriculares que constituem a proposta pedagógica implantada, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental; b) o processo de escolha desses componentes, atores envolvidos, flexibilização e determinantes no decurso da estruturação curricular; as características regionais, a título de manifestações culturais locais conhecidas pela maioria da população, que impulsionaram a seleção a dos componentes curriculares; c) o processo de elaboração da proposta pedagógica, considerando o mapeamento e utilização dos espaços internos e externos à escola onde são desenvolvidas as atividades com frequência e carga horária semanais; d) o registro de desenvolvimento dos estudantes nos tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola, no convívio em comunidade local e sociedade; e) a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, em atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

Nesse sentido, os aspectos supra-elencados nortearam a elaboração e uso do Roteiro da Entrevista, que foi aplicada em igual situação aos profissionais da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica, com ambos entrevistados simultaneamente e suas respostas sendo registradas e interpretadas em perspectivas de complementariedade.

Neste bloco seguem efetuadas as análises referentes aos aspectos dos componentes curriculares, atores envolvidos, flexibilização e determinantes no decurso da estruturação curricular; as características regionais, a título de manifestações culturais locais, que impulsionaram a seleção a dos componentes curriculares, em sendo de conhecimento da maioria da população, no bairro, no município e na região; o processo de elaboração da proposta pedagógica, considerando o mapeamento e a utilização dos espaços externos em que ocorrem as principais manifestações culturais e a abertura desses espaços ao público.

3.1.1.1 Componentes Curriculares da Parte Diversificada em Educação Integral

Enquanto Componentes Curriculares da Parte Diversificada das propostas pedagógicas implantadas, face às Políticas de Educação de Integral para os anos finais do Ensino

Fundamental, em percepções dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, seguem os registros referentes à Iniciação Científica, Práticas Experimentais, Eletivas, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Protagonismo, Estudo Orientado e Língua Estrangeira – Inglês.

A Disciplina Iniciação Científica apresenta estruturas com atividades que se focam em “conhecimentos oriundos de espaços de vivências, tempos e ritmos dos alunos, em que escola remete todos à perspectiva interdimensional, expandindo-se para além dos tempos pedagógicos escolares” (GE1); em “promover a ampliação da formação e descoberta dos pré-cientistas, com embasamentos prévios para o Ensino Médio, na perspectiva do elo entre teorias e práticas” (GE4); em “abrir espaço para os alunos escolherem temas de seus próprios interesses, onde eles possam investigar, inicialmente, até alcançarem os padrões da estruturação científica, a partir de situações de curiosidade, movidos pelo interesse” (CP1); em “permitir que os alunos escolham os seus temas de pesquisas, em que serão acompanhados pelos seus orientadores, visando, ao final do 9º Ano, a apresentação do trabalho de conclusão de curso” (CP4). Conforme (GE7), “O currículo diversificado é o que faz a diferença, cativa os alunos e os resultados têm sido muito exitosos”.

Concernente à Disciplina Práticas Experimentais, de acordo com os entrevistados, “a escola trabalha na perspectiva de experimentar o que se estuda na Base Nacional Curricular Comum, com experiências realizadas também com materiais que os alunos possuem em suas próprias casas” (CP1); e “são direcionadas e vinculadas às Disciplinas de Ciências e Matemática da BNCC” (CP3 e CP4).

Ademais, a diversidade de atividades conduz Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos a perceberem e interpretarem como sendo da estrutura curricular Parte Diversificada as atividades e temáticas atreladas à complementação e suplementação dos saberes curriculares, a saber: “as Eletivas permitem que os alunos escolham a Disciplina que tem curiosidade ou necessidade de aprendizagem, em articulação com Disciplinas da BNCC, na perspectiva interdimensional de alcance intelectual, físico, social” (CP3); “é percebido que as práticas são incentivadas no próprio tempo pedagógico da escola, como no caso de Estudo Orientado, em que se estrutura a orientação das crianças na perspectivas do pensar, do estudar, do desenvolver o autodidatismo” (GE1); e para (GE6),

a Parte Diversificada permite a relação direta e de proximidade com os alunos e promove a ampliação da sensibilidade aos profissionais da educação para com os pais e os estudantes, em virtude de uma pedagogia da presença e de uma educação interdimensional.

Para o profissional de Coordenação Pedagógica,

a Parte Diversificada ajuda a escola não ter registros de evasão escolar, a promover mais tempo de vivência e a conhecer melhor os alunos, suas famílias e realidades e, assim, instigar os docentes a perceberem o lado socioemocional dos estudantes e fortalecerem os laços de afetividade. (CP6)

Corroborando, de acordo com (GE3 e GE6), as Eletivas são para as questões culturais ou outras necessidades da escola, da sala de aula, da disciplina, de modo que com o modelo vivenciado a partir das Diversificadas promove-se a diferença impactante na educação e na transformação dos alunos. Em mesmo entendimento, dirige-se (CP4) aos componentes curriculares Projeto de Vida e Empreendedorismo, Protagonismo em todas as áreas de conhecimento, Estudo Orientado para a autonomia nos estudos, Eletivas com projetos em áreas de conhecimento pelo viés da interdisciplinaridade e com flexibilidade por semestre letivo, as atividades de tutoria em que os alunos escolhem profissionais da escola para acompanhá-los nas suas atividades. Conforme Gestor Escolar, “no horário da manhã se trabalham as Disciplinas da BNCC e no turno da tarde, trabalhamos a parte diversificada, nas salas temáticas, a partir de escolhas dos alunos e dos professores, com organização e decoração específicas” (GE5). “Por meio das Diversificadas se pretende aumentar a qualidade da aprendizagem do aluno no currículo da BNCC, junto com a Parte Diversificada”, assegura (CP5). Para (GE2), “O Protagonismo faz os alunos aprenderem que a escola é deles e para eles e precisa de zelo, bem como de exemplo para os que chegam à escola”. De acordo com (CP7), “As diversificadas têm como carro-chefe o Projeto de Vida que embasa todo o processo do ensino e da aprendizagem”.

Enfatiza o Gestor Escolar (GE8), ainda sobre a Parte Diversificada:

Temos as Disciplinas Eletivas, de natureza temática e de aprofundamento de conteúdos, que têm funcionado dando espaço ao interesse dos alunos. Uma Eletiva tem me chamado a atenção – Escola Bonita – sobre a qual nos chegam notícias que tem sido sugerida e replicada em outras escolas. Há uma elevada carga de interesse dos alunos em participar dessa Eletiva, para cuidar das áreas de convivência: jardim, horta, sala de aula, a escola como um todo. Projeto de Vida, que está como atividade complementar, promove atividades para os estudantes, na perspectiva de que permaneçam na escola com sucesso e que garantam pleno ingresso no Ensino Médio (Visão da Escola). A meta da escola é que todas as crianças que ingressam no 6º Ano concluam o 9º Ano e se matriculem numa escola de Ensino Médio Integral, sem interrupção desse ciclo. Estudo Orientado que se trata de uma experiência brilhante, pois podemos ver alunos de 7º Ano construindo agenda de estudo, cronograma de estudo, prioridade de estudos, fazendo projeções com metas e prioridades, na perspectiva de adolescente, considero isso fantástico. Em 2017, Protagonismo foi vivenciado enquanto componente curricular, que por mais que se entenda como tema transversal, perpassando pelos demais componentes, de modo integrativo. (GE8)

Não há registros específicos dos profissionais de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica acerca de Língua Estrangeira - Inglês, que integra a Parte Diversificada de 5 (cinco) das 6 (seis) matrizes curriculares (Ide ao Quadro 18). Também não se evidenciou relatos específicos acerca da Disciplina Música, presente na Parte Diversificada de uma das matrizes curriculares.

Inobstante, percebe-se que o foco dos profissionais entrevistados está nas Disciplinas Iniciação Científica e Práticas Experimentais, pois são componentes curriculares recém integrados e que representam inovação no processo educativo. Nesse sentido, a esses componentes são atribuídas qualificações, como: promoventes de oportunidades de escolhas, de investigação, de experimentações e de descobertas, onde o aluno é protagonista.

Englobando a Parte Diversificada do Currículo e as atividades diversificadas, aparentemente como sendo de mesma composição, os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos evidenciam serem elas as responsáveis: por não ter registros de evasão escolar, promover mais tempo de vivência e a conhecer melhor os alunos, suas famílias e realidades; por permitir que os alunos façam suas opções pelos temas a serem estudados; pela perspectiva de formação interdimensional de alcance intelectual, físico e social; pela orientação das crianças na perspectivas do pensar, do estudar, do desenvolver o autodidatismo; por promover a ampliação da sensibilidade aos profissionais da educação para como os pais e os estudantes, em virtude de uma pedagogia da presença e de uma educação interdimensional; por promover a diferença impactante na educação e na transformação dos alunos; por promover a autonomia dos alunos nos seus estudos; dentre outras qualificadoras.

Ainda se percebe uma ênfase dada ao Projeto de Vida, que assume condição de “Carro-Chefe”, ou seja, núcleo das Diversificadas (atividades e Parte Diversificada).

Portanto, torna-se possível inferir que se denota um encantamento perante às Disciplinas da Parte Diversificada e às atividades diversificadas da rotina escolar de ensino integral, remetendo ao sentido que se trata, certamente, do que falta nas unidades educacionais de modelo regular de ensino.

Não se configura, todavia, pelo que se observa nos relatos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, que as Disciplinas da Base Comum não cumpram o seu papel. Precisam, no entanto, conforme denotam os registros, de suporte complementar e suplementar em organização de tempos, espaços e atividades diferenciadas.

3.1.1.2 Componentes Curriculares da Parte Diversificada, atores envolvidos e flexibilidade no processo de escolha

Seguem-se evidenciados os relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos que correspondem, e emitem respostas acerca do processo de escolha e dos atores envolvidos na perspectiva de um campo de flexibilidade na definição dos componentes curriculares integrantes da Parte Diversificada. Nesse sentido, os registros fazem referência em campo evolutivo de participação que percorre desde à atuação indutiva da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, passando pela parceria com a Organização Não Governamental (ONG) - o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e alcançando a atuação de Conselho Municipal de Educação.

Sobre a atuação indutora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, registra (GE8): “O Estado leva agora essa experiência para o Ensino Fundamental, estabelecendo a parceria com 15 Municípios, por meio de um programa denominado Educação Integrada”. Ainda completa (GE8), “Em 2017, começamos a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o motivo diferenciado para a estrutura curricular, com a Base Comum e a Parte Diversificada...”. Conforme (GE1), “A Escola faz parte de um Programa de Educação Integrada, que foi lançado pelo Governo do Estado de Pernambuco, em que participam 15 municípios...”. E Acrescenta (GE1), “O modelo pedagógico foi pensado e estruturado pelo ICE, acerca do que todas as escolas foram orientadas no momento da implantação da proposta pedagógica”.

Na perspectiva da parceria com o ICE, conforme o (a) Gestor (a) Escolar (GE3), “O município firmou parceria com o ICE para implantar a Proposta da Escola da Escolha”. Ressalta o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (CP4), “A implantação do Projeto Pedagógico se deu sob as diretrizes do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE)”. Para (GE6), “O Currículo não foi uma criação nossa. Fomos contemplados com a proposta e recebemos o modelo pronto, porém em implantação”. Corroborando, (CP5) enfatiza: “Sobre a organização curricular, a iniciativa da Escola da Escolha provém do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”.

No contexto de atuação do Conselho Municipal de Educação e participação de Coordenação Municipal de Políticas de Educação Integral, conforme (CP2), “São muitos professores engajados que têm trabalhado conforme as sugestões da Coordenação Municipal de Ensino Integral, contemplando-se o que seja melhor para os alunos e comunidade”. Imprime (GE10), “Implantamos, por meio de aprovação do Conselho Municipal de Educação, uma proposta com a nossa identidade, sem imitar outras”.

Diante do exposto pelos entrevistados acerca dos atores envolvidos e processos determinantes de escolha da composição curricular, apesar do ponto de partida ter ocorrido por decisões de conotações centralizadoras, evidencia-se a abertura para atuação de diversos atores envolvidos na Gestão Escolar e na Coordenação Pedagógica, o que denota um sinal tendente de flexibilidade necessária à estruturação do currículo. Tem-se, como resultado dessa abertura, a primeira situação de alteração de matriz curricular implantada em 2011, que sofre mudança em 2019. Tem-se, ainda, o caso de matriz curricular implantada em 2017, com alteração em 2019.

Seguem tais evidências registradas no relato do profissional de Gestão Escolar:

Recebemos a Matriz Curricular proposta pelo ICE, a partir do momento que o município aderiu ao modelo de “Escola da Escolha”, que tem sua Matriz Curricular já elaborada. Em 2019, estamos com a Matriz proposta pelo Estado de Pernambuco, com algumas adaptações que se deram, consensualmente, com a participação dos Gestores e Coordenadores das Escolas de Ensino Integral do 6º ao 9º Ano. Debates sobre a finalidade do Protagonismo, sobre o sentido como Disciplina ou Princípio, e o espaço foi e está sendo preenchido pela Disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. Em 2019, estamos com a Matriz proposta pelo Estado de Pernambuco. Nos 8º e 9º Anos, Estudo Orientado era composto de apenas 1 hora/aula semanal. Ampliou-se o tempo para Estudo Orientado, para que os alunos não levassem tarefas para casa, pois já passam o dia inteiro na escola. E se inseriu a Disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. (GE3)

Corroborando com (GE3) o (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP3), no que tange às Disciplinas de Língua Estrangeira – Inglês, Iniciação Científica, além dos Componentes Curriculares Protagonismo e Projeto de Vida e Empreendedorismo:

Inglês compunha a Parte Diversificada, mas em 2019 integra a Base Nacional Comum Curricular. Nos dois primeiros anos (2017 e 2018), Protagonismo integrava como Disciplina, no entanto, em 2019, passou a ser um Princípio do Ensino Integral, em todas as demais Disciplinas e trabalhado por todos os Professores. Essa perspectiva é assumida quando o ICE sai da parceria e o Governo do Estado de Pernambuco assume a rede de suporte aos municípios. Projeto de Vida e Empreendedorismo assume o lugar de Protagonismo. Nos 8º e 9º Anos se trabalha a Iniciação Científica. Protagonismo em 2019 se encaixa em Projeto de Vida e demais Disciplinas. Ainda passamos por dificuldades em virtude da nossa formação acadêmica, de modo que temos pouco material para o trabalho. São Disciplinas importantes, de modo que não se pode pensar em Educação Integral sem Protagonismo e Projeto de Vida. (CP3)

Infere-se, pois, que o processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada, de acordo com relatos dos profissionais entrevistados, ocorreu em quatro contextos, com a atuação preponderante e decisiva dos atores da gestão central de Governo e das Secretarias de Educação, com Diretoria e Coordenações específicas de Educação Integral:

a) no caso da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a matriz curricular e seus componentes

têm raízes no modelo da Escola da Escolha, o que se efetivou com a celebração de convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); b) nos municípios em adesão ao convênio com o Governo do Estado de Pernambuco, em virtude da parceria já celebrada, o modelo da Escola da Escolha trouxe consigo as Disciplinas da Parte Diversificada; c) em caso particular de município que firmou convênio direto com o ICE e implantou a estrutura curricular da Escola da Escolha; d) situação de municípios que implantaram política própria de escola de ensino integral, estruturando seus próprios arranjos curriculares, o que nesse caso houve a atuação do Conselho Municipal de Educação aprovando a estrutura do currículo adotado.

3.1.1.3 Manifestações culturais: influência na escolha dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada e na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Conforme análise das diretrizes do modelo pedagógico da Escola da Escolha, o que se faz presente em 8 (oito) das 10 (dez) unidades de ensino campo de pesquisa, o componente curricular das Eletivas se constitui o espaço para as temáticas de cunho cultural. Ocorre que em apenas uma das oito escolas que adotam o modelo, as Eletivas aparecem dispostas na Parte Diversificada do Currículo. Nas demais, encontra-se no bloco das atividades complementares, sendo que, em conformidade com as variáveis dessa investigação, o enquadramento se dá na Parte Suplementar. “As Eletivas têm caráter de diversificação e mais acolhem as manifestações culturais, como também podem ocorrer em outras Disciplinas em forma interdisciplinar. As atividades de cunho cultural são desenvolvidas bimestralmente nas Eletivas” (GE3). Corrobora (CP4), “Temos várias festividades culturais do município, onde os conhecimentos são resgatados nas Disciplinas Eletivas e demais áreas de conhecimento”.

Especificamente, a Parte Diversificada, nas matrizes estudadas apresentam dispostas as Disciplinas Práticas Experimentais, Iniciação ou Pensamento Científico e Língua Estrangeira – Inglês. Nesse contexto, já em processo de transição para a Base Nacional Comum Curricular, seria a Disciplina com influência cultural e até econômica, por ser a Língua Internacional mais usada nas relações entre os povos e de uso exaustivo no comércio, além de outras áreas, a exemplo das acadêmicas e científicas.

Quanto ao uso mais evidente dos espaços de manifestações culturais no desenvolvimento de projetos educativos, os depoimentos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos assim se constatou durante as entrevistas: para o (a) profissional de Gestão Escolar (GE2), “Em aulas de música, os meninos aprendem a tocar violão, flauta. Oferecemos aulas de dança, teatro e esportes, sendo essas de caráter optativo aos alunos.

Ainda se trabalha com Projetos de Cultura Afro e Indígena”; complementa (CP9), profissional de Coordenação Pedagógica, “Somos convidados a fazer apresentações em eventos e na semana cultural do município, cantata natalina na comunidade” (CP9).

Ainda nesse processo de execução de projetos e participação em eventos, por convite, dentre outras situações, afirmam os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos nos relatos que seguem.

As áreas temáticas estão sempre ligadas à cultura e aos espaços de manifestação da nossa cidade, onde as atividades são vivenciadas com os alunos. Eles fazem visita à Casa da Cultura, à Feira de Caruaru, o Morro Bom Jesus, o Museu do Barro, a Serra dos Cavalos, Universidade Federal de Pernambuco, Instituto Tecnológico. Os alunos sempre visitam esses espaços acadêmicos e culturais. Os professores fazem aula de visitas às praças e estudo do relevo da cidade. A perspectiva é trabalhar concretamente o que está nos livros e nas orientações curriculares, numa perspectiva de que as aulas sejam vivas em todas as áreas. Sempre buscamos parcerias com todos os espaços para que os alunos conheçam não somente pelas siglas. (GE5)

Nas Eletivas, podemos promover parcerias com a comunidade e inserir conteúdos da nossa cidade. Por exemplo, temos 2 Eletivas: “País Caruaru” e o “Trem do Forró”. Essas Eletivas tratam da nossa história, a história do forró e um passeio sobre toda Caruaru até a atualidade. São 2 h/a semanais para as Eletivas e os alunos conhecem sobre nossa história e cultura. Para isso, firmamos parcerias com a Fundação de Cultura, Empresas da Indústria Têxtil, Empresas de Tecidos. As Eletivas integram as Diversificadas e abrem oportunidade para a comunidade dentro da escola e escola na comunidade. Protagonismo também estabelece parcerias no fortalecimento dos alunos nas suas escolhas. (CP5)

A Escola da Escolha, de ensino integral, é sempre convocada e participa das manifestações e movimentos culturais da nossa cidade. Somos convidados e participamos. Pretendemos estruturar um Clube fixo sobre Música, Canto e Dança. Temos um Coral de Canto na escola, com participação dos alunos em comemorações municipais e escolares. A nossa cidade tem muitos artesãos e músicos. Temos uma proposta de resgate das músicas antigas, MPB, para estimular outros gostos musicais. (GE9)

Geralmente, usa-se as datas comemorativas, adapta o calendário municipal ao da Secretaria Estadual de Educação. Os temas culturais são trabalhados nas Eletivas e em Projetos à parte. Ou ainda com adesão aos Projetos desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino em todas as escolas. (GE3)

Nós não somos uma ilha, não vivemos isolados. Estamos em parceria, e embora sendo uma escola de ensino integral, participamos de todos os eventos do município, com as Secretarias de Turismo, Saúde, Assistência Social, Eventos. A escola participa de todos os eventos culturais que ocorrem no município. A população sempre espera algo a mais da escola de educação integral, e temos registrado participações exitosas durante os 2 anos e 3 meses de existência da escola (em 02/04/2019). Participamos dos eventos do governo, a exemplo de um mutirão de atendimento à população de bairros carentes, com ações de todas as secretarias de governo. Nossa escola marca presença

com uma tenda de leitura para a população que vai em busca de atendimento: de saúde, de beleza, de orientação, etc. A escola atua de forma muito ativa na comunidade. (GE7)

Temos parcerias com o Projeto Escola Legal, da Secretaria Estadual de Educação; com o Projeto Adolescer, desenvolvido por uma ONG que faz formação em liderança para adolescentes e as competências para o Século XXI; com o Projeto Barnabé e o Projeto ABCC, cada um com um viés alinhado ao projeto da escola; com o 13º Batalhão de Polícia Militar de Pernambuco, com um Projeto chamado Preciso, com foco em prevenção que se integra a uma estratégia da Escola chamado PAPO – Programa Aberto para Ouvir, onde ouvimos os pais, alunos, comunidade e fazemos teatro, filmes de curta metragem, fotografias; com o Centro Social Dom João Costa, que tem grande credibilidade na comunidade e com ele desenvolvemos a formação dos pais; Fazemos encontros com Especialistas para tratarem com os pais, sempre no início do ano letivo. (GE8)

A escola desenvolve desde 2018 um projeto da Rede de Ensino Municipal, que trata do fortalecimento da cultura local, com visitas ao Museu da Rádio, dos espaços históricos da cidade. Os espaços de visitação são programados e coordenados pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2018 a escola Padre Carlos participou e aguarda as diretrizes da Secretaria de Educação sobre o espaço a ser visitado e integrado aos demais espaços de vivências pedagógicas. A escola, com perspectiva de trabalhos na mesma linha, numa eletiva, direcionou suas ações à estrutura do projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação. (GE1)

Temos várias festividades culturais do município, onde os conhecimentos são resgatados nas Disciplinas Eletivas e demais áreas de conhecimento. Temos comunidades quilombolas, com suas manifestações artísticas, danças, músicas, capoeira, de modo que os alunos estão sempre registrando participações. (CP4)

No conjunto, os profissionais de Gestão Escolar e de Coordenação Pedagógica enfatizam que os usos de espaços das manifestações culturais, sem frequência de definição precisa, no sentido cronológico, ocorrem por meio de parcerias com a comunidade dentro da escola e com a esta inserida naquela, o que permite a inserção de conteúdos no cotidiano escolar. Esses conteúdos, às vezes se relacionam com aulas de música, dança, teatro e esportes, de caráter optativo aos alunos. Ainda se trabalha com Projetos de Culturas Afros e Indígenas, participa-se das manifestações e movimentos culturais da cidade, quando formulado convite, em comemorações municipais e escolares, eventos, cantata natalina, datas comemorativas. Inobstante, faz-se adesão Projetos desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino em todas as escolas e participa-se dos eventos do município, principalmente, com as Secretarias de Turismo, Saúde, Assistência Social, Eventos do governo.

Torna-se possível inferir, em se referindo às características regionais, a título de manifestações culturais locais, conhecidas pela maioria da população, que impulsionaram a escolha dos Componentes Curriculares, na Parte Diversificada e na elaboração do Projeto

Político Pedagógico de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, a princípio, conforme os relatos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, três aspectos predominantes de registro: primeiro, em oito das dez escolas pesquisadas a proposta pedagógica adotada foi o modelo padrão da Escola da Escolha; segundo, a Parte Diversificada e os seus componentes curriculares, como já analisados, não apresentam centralidade nos aspectos culturais; terceiro, o uso dos espaços de manifestações culturais locais, sem mapeamento prévio, ocorre em virtude de projetos de estudo desenvolvidos pelos Docentes.

Contudo, face ao cenário de largada, e não ponto de chegada, numa perspectiva de proposta inovadora, desafiadora e de experimentação, emplaca o (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP9), “Por se tratar de um modelo novo, estamos aprimorando os conhecimentos”.

3.1.2 Parte Diversificada Curricular em campo perceptivo dos Docentes

Cumpridos os procedimentos de pesquisa de campo, com o recurso de gravação dos relatos em áudio das entrevistas aos Docentes, segue-se a análise dos registros referentes à Parte Diversificada do Currículo, em acordo com roteiro traçado e observando-se os espaços internos e externos à escola, bem como, a flexibilidade do tempo pedagógico, com especificidade para: a Parte Diversificada do Currículo e a participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares; os Saberes vivenciais dos estudantes desenvolvidos em comunidade local e sociedade e seus registros nos componentes da Parte Diversificada do currículo.

Em consonância com os objetivos da investigação e, especificamente, com a variável definida como Parte Diversificada, como também, em virtude dos arranjos de matriz curricular em análise, as Disciplinas que compõem este bloco analítico são Língua Estrangeira – Inglês, Práticas Experimentais, Iniciação Científica ou Pensamento Científico e Música. Língua Estrangeira – Inglês enquanto Componente Curricular vivenciado nas turmas de 6º ao 9º Ano, com carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos, com exceção de uma das dez escolas investigadas, em que são 3 horas/aula semanais. A Disciplina de Práticas Experimentais presente em nove das dez escolas é trabalhada nas turmas de 6º ao 9º Ano, com carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos em todas as unidades escolares. O componente de Iniciação Científica integra a matriz curricular de oito escolas, dentre dez, e se destina apenas às turmas de 8º e 9º Anos, com carga horária semanal de 1 hora/aula semanal de 50 minutos, de modo que, em uma das unidades educacionais a Disciplina é denominada Pensamento Científico e também se destina apenas às turmas de 8º e 9º Anos, porém, com

carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos. Há que se considerar, que a Disciplina Música integra a Parte Diversificada da Matriz Curricular de apenas uma das dez escolas pesquisadas, com carga horária semanal de 1 hora/aula de 50 minutos, nas turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos Docentes e respectivos relatos, os quais seguem evidenciados, trata-se de um estrato do total de 49 (quarenta e nove) entrevistados, que neste bloco contribuem os registros daqueles que lecionam com as Disciplinas mencionadas em parágrafo imediatamente anterior, num quantitativo de 15 (quinze), conforme Quadro 8. Considerar que na linha 2 do quadro em destaque registram-se 17 (dezesete), sendo que os Docentes “D11” e “D12” apresentam-se em primeira opção de classificação, linha 4 – Parte Suplementar.

3.1.2.1 Parte Diversificada do Currículo e a participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares

Ressalte-se, a princípio, que os Docentes da Parte Diversificada em análise, para atuarem com as Disciplinas: Língua Estrangeira – Inglês, Práticas Experimentais, Iniciação Científica ou Pensamento Científico e Música participaram de um processo de seleção e são contemplados com Formação Continuada em serviço. “Todas as escolas de Ensino Integral de Pernambuco contam com a parceria da Secretaria Estadual, com o Programa STEM Brasil responsável pela formação dos Professores de Ciências e de Matemática, com 180 horas em Certificação”, cita (D2). Essa realidade se aplica a oito das dez escolas investigadas.

O processo de distribuição das Disciplinas obedeceu ao requisito primeiro do Docente ter formação inicial na área específica ou área afim. Em segundo momento, a distribuição se deu em função da necessidade de se completar a carga horária contratual dos Docentes.

Quanto à participação dos Docentes no processo de escolha das Disciplinas em destaque, para integrar a matriz curricular da Parte Diversificada, consta nos relatos que nenhum deles, em nenhum momento, exerceu atuação com esse fim. Nesse sentido, seguem alguns relatos de Docentes.

Acerca de Iniciação Científica, afirma Docente (D1), “A Disciplina Iniciação Científica pretende ajudar aos alunos do Ensino Fundamental dos 8º e 9º Anos, integrada à Matriz Curricular no Ano 2019”. E completa: “... Tem como foco apoiar os alunos na construção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental ao final do 9º Ano”. Também registra (D20), “Por meio de processo seletivo, ingressei na escola para lecionar com as Disciplinas da Parte Diversificada, sendo que Iniciação Científica é a única sobre a qual não tinha conhecimento prévio”. E acrescenta: “As Disciplinas foram nos dadas por visão e ato da

Gestão Escolar, também para completar a carga horária docente” (D20). Em corroboração, conforme (D32), “Nós docentes, passamos por uma seleção e a gestão nos escolhe para as Disciplinas, conforme o perfil identificado”.

Referente à Disciplina de Práticas Experimentais, evidencia o Docente (D2) “Ao trabalhar as Práticas Experimentais eu procuro atividades que agreguem conhecimentos aos conteúdos que fora trabalhados nas aulas de Ciências. Então, é como se as práticas experimentais fossem uma ampliação do ensino de Ciências”. Em corroboração, expressa (D39), “Fui escolhida por atuar com Ciências, que faz parte da minha prática”. Enfatiza (D22), “Costumo dizer que a Disciplina me escolheu, pois Práticas Experimentais veio acalhar com os trabalhos na Disciplina de Ciências”. Em confirmação, registra (D42), “Cheguei para lecionar apenas Ciências, quando a escola funcionava na modalidade regular. Fiz a seleção para educação integral e como pela minha formação eu já domínio de algumas práticas de laboratório, eu aceitei trabalhar com Práticas Experimentais”. Docente (D46) comunga com os relatos anteriores, registrando, “A escolha da Disciplina com a qual leciono é realizada pela Coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Práticas Experimentais são trabalhadas pelos Professores de Ciências”. De modo mais detalhado, contudo, no mesmo aspecto corroborativo, evidencia o profissional Docente (D27):

A distribuição da Disciplina para o Docente se dá pela Coordenação da Escola, de modo que o Professor até pode sugerir com qual Disciplina se identifica. Há uma especificidade com a Disciplina de Prática Experimental, em que o Docente deve ser da área de Ciências Exatas ou da Natureza, ou seja, professores de Matemática e de Ciências. As demais Disciplinas podem ser ministradas por todos os Professores, conforme sua aproximação.

No tocante à Língua Estrangeira – Inglês registra (D16), “A Língua Inglesa, de longe, faz parte do currículo. E a minha escolha se deu por haver me destacado num curso de Inglês, por ter feito por merecer um espaço ao Sol”.

Diante dos relatos evidenciados pelos Docentes, convém destacar que a Disciplina de Práticas Experimentais se constitui, na prática, um componente de complementação a Ciências e Matemática. Nesse sentido, há sustentação analítica para se inferir que numa estruturação de matriz curricular possa constar na Parte Complementar duas Disciplinas parecidas em propósito, porém distintas entre si, quais sejam: Práticas Experimentais em Ciências e Práticas Experimentais em Matemática. Registra-se a proposição, como contribuição desse trabalho de investigação.

3.1.2.2 Saberes vivenciais dos estudantes desenvolvidos em comunidade local e sociedade e seus registros em componentes da Parte Diversificada do currículo

Imprescinde que os saberes dos alunos com raízes nas suas vivências em família, na comunidade e na sociedade, sejam, não somente ponto de partida para o saber curricular estruturado nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino. Carece que esses saberes se integrem na composição curricular, e que para isso, haja estratégias de registro e inclusão nos planos de aula dos Docentes. Nessa perspectiva buscou-se saber e compreender como ocorre essa dinâmica com os Componentes Curriculares da Parte Diversificada nas dez escolas de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental, investigadas no Estado de Pernambuco.

Consoante a Disciplina de Práticas Experimentais seguem relatos dos Docentes entrevistados (D27, D39, D41, D42 e D46) sobre tais procedimentos.

Relata (D27) que sempre parte de uma conversa prévia com os alunos sobre um novo conteúdo ou um novo conceito, na perspectiva de estabelecer conexões com o contexto dos alunos. Para o intento, por meio de situações práticas e atitudes de empatia busca aproximação como os alunos. Assim afirma:

A minha estratégia é começar com cada conteúdo ou conceito novo partindo de uma conversa prévia. Ou então puxo algum saber de suas práticas nos diversos espaços e os fenômenos percebidos, ou seja, contextualizo a aula. Tento fazer conexões também com situações práticas envolvendo plano inclinado, engrenagem. Como eu fui aluna de tempo integral, na segunda escola de Pernambuco, em Bezerros, tenho bastante experiências sobre o mundo de possibilidades e me inspirei nos meus professores para também ser professora. Estou do outro lado da experiência, como professora e não me vejo mais sendo professora em escola que não seja de ensino integral. Na escola integral eu aprendi a olhar para o aluno e perguntar: Tudo bom? Como é que você está? Começo todas as minhas aulas perguntando como os alunos estão e, se algum diz que está mal, busco saber a causa em uma conversa particular. (D27)

Em postura semelhante atua o profissional Docente (D42), afirmando tentar ouvir os alunos sobre o que sabem em relação a fenômenos e situações do cotidiano. Expressa-se o Docente nos seguintes termos:

Tento ouvir os alunos e perceber que informações eles têm, algumas próximas, algumas erradas, outras falas fora de contexto. E assim, vamos organizando as atividades que podem ser vivenciadas na prática. Os livros não trazem exemplos de vegetação condizente com a nossa realidade. Temos que falar de mangueira, de cactos, coentro, tomate. Muitas famílias cultivam algo em casa. Eles falam da decomposição, achando que as coisas somem. Desse modo vamos construindo as informações acerca de fungos e bactérias presentes no solo. E assim seguimos. Todos conseguem absorver o conteúdo? Não. Não posso ser hipócrita nem ingênuo para acreditar nisso. Mas muitos conseguem. (D42)

No mesmo sentido, corrobora Docente (D46), quando relata vivenciar atividades envolvendo garrafas PET ou situações de trato com a terra e com o plantio, cenário de conhecimento vivencial dos alunos, em que eles apresentam seus saberes de práticas familiares ou comunitárias. Segue relato Docente:

Estamos vivenciando nas turmas de 8º Ano, um projeto em que trabalhamos com as garrafas PET. Eles estão conhecendo a composição química, a produção industrial com o polímero teleftálico de etileno e o que fazer com o descarte. Eles estão reciclando e estamos construindo uma horta vertical com garrafas PET. Então, eles têm a vivência sim de roçado e plantação com os pais e nos dizem: - Professora, algumas sementes não estão nascendo porque não fizemos a cova direito, tem problema com a terra, o estrume. Eles observam tudo isso, no cotidiano, o horário para melhor irrigar. E assim, conseguimos inserir os conhecimentos deles nas práticas desenvolvidas nas aulas. (D46)

Para a Docente (D39), “Os alunos são bastante curiosos e criam canais, constroem foguetes e apresentam na escola, por iniciativa própria”. Enquanto posição adotada afirma, “Sugiro alguns aplicativos e eles de repente já apresentam as possibilidades de reconfiguração, funções que eu desconheço enquanto professora”. Conclui a Docente: “É uma troca de saberes. Não há mais sala de aula em que o professor chega com a verdade e o aluno silencia. Escuto o aluno e aprendo com ele”. Conclui profissional docente (D39).

Na percepção da Docente (D39) os saberes se ajustam e se complementam em condição dialógica.

Inobstante, o Docente (D 41) menciona uma situação de responsabilidade comunitária que nasce de um problema ambiental localizado, que afeta a todos e a escola foi contemplada e engajada no projeto de intervenção, que promoveu formação de consciência, mudança de atitude e oportunidades de novos saberes.

A comunidade se encontra numa área altamente degradada. Os alunos sabem disso e presenciaram a poluição ambiental ao redor deles. Diante disso, em relação à questão ambiental, a escola se organizou como ponto de coleta de óleo saturado, uma vez que foi detectado pela Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal. Em 2018, por meio de parceria com a Prefeitura transformamos a escola num ponto de coleta de óleo e fazemos sabão líquido, sabão em barra, e os produtos são usados na limpeza da escola. Trabalhamos com escultura em sabão em barra. Trata-se de uma das atividades que marcou. (D41)

Em se tratando da Disciplina Iniciação Científica seguem relatos dos Docentes entrevistados (D16, D20, D28 e D32), onde enfatizam como procedem com os saberes de vivência dos alunos, sobretudo, no acolhimento e inserção desses saberes nos planos de aula.

Conforme expressa Docente (D16), os alunos demonstram curiosidades e interesses em pesquisar sobre temas do seu convívio, de modo que já buscam e trazem informações que descobrem em consultas à internet, livros, jornais. Expressa Docente em seu relato:

Os alunos terão seus orientadores e ainda está em processo de discussão se as produções serão coletivas ou individuais. Percebo alunos que estão muito além no processo de pesquisa, a exemplo de um delas que tem despertado interesse por indústria animal, que o incomoda e que quer se aprofundar em pesquisa, defendendo ser o tema de seu interesse para produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCEF). Outros relatam interesse em investigar sobre questões ambientais, o que tem sido despertado pelas práticas experimentais. Percebo alunos avançados em pesquisas realizadas na escola, em casa, na internet, livros, jornais, com visão e foco no que pretendem trilhar enquanto rumos de pesquisa. (D16)

De acordo com Docente (D28), faz-se uso de um cronograma em que a partir das sugestões dos alunos se estruturam os roteiros de desenvolvimento dos saberes. Afirmo, “O cronograma nos ajuda. Os alunos trazem as sugestões e fazemos juntos, o cronograma de desenvolvimento do conhecimento, a partir de seus próprios questionamentos” (D20). E completa o mesmo Docente: “Considera-se o ritmo próprio dos alunos e o professor os orienta, valorizando as suas vivências, no meio, suas expressões, por intermediação nas aulas. As aulas são de muita conversa, dinamismo e observações”. Relata, na mesma linha de posicionamento o Docente (D28), “Os alunos pesquisaram em casa e apresentaram seus argumentos, opiniões e fontes. Considero importante que todos exerceram o direito de expressão com respeito e sem nenhum tipo de censura. Espaço aberto para o debate”.

Numa perspectiva de proximidade com as famílias, buscando sempre o apoio familiar, Docente (D32) aponta para uma via de mão dupla, onde faz mapeamento dos saberes dos alunos e sugere que após o aprimoramento os saberes sejam vivenciado em casa, na família. Assim expressa: “Fazemos mapeamentos e agrupamos os alunos de modo que haja a ajuda de uns para com os outros. Buscamos a presença dos pais e sugerimos que os conhecimentos vivenciados pelos alunos na escola, também sejam em casa, na família” (D32).

No que tange à Língua Estrangeira – Inglês, os Docentes (D16 e D23) relatam sobre a influência da Língua, enquanto integradora das sociedades e como os saberes dos alunos são trazidos e inseridos nos trabalhos escolares, enfatizando a música e as expressões idiomáticas. Registra (D16), “Há alunos que não falam uma sequer palavra em Inglês, mas cantam uma música completa, embora sem saber o que está escrito, o conteúdo”. E justifica: “Isso é fruto do convívio e da influência do Inglês na sociedade, considerando que se trata de uma Língua de integração com outras sociedades” (D16). Ressalta Docente (D23), “Há busca de conhecimento ao redor da escola, onde o aluno traz seus saberes de fora para dentro da escola.

Percebo em questionamentos sobre o que eles observam na internet, nas redes sociais, no mundo virtual”. E conclui: “Daí promovemos uma temática sobre a influência da Língua Inglesa nas redes sociais, de modo que descobrimos o encaixe de expressões idiomáticas da Língua Inglesa” (D23).

Possível se faz inferir que se denota nos relatos dos Docentes, que nos Componentes Curriculares da Parte Diversificada, nas escolas pernambucanas de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental os saberes dos alunos, frutos de suas vivências em família, na comunidade e na sociedade, ocupam espaço na composição da prática curricular, bem como, nas estratégias de registro e inclusão nos planos de aula dos professores. Em síntese, no campo perceptivo dos docentes entrevistados, os registros se ancoram na importância atribuída ao diálogo e à contemplação de experiências vivenciais dos alunos, o que nitidamente se evidencia nos registros de que: os conteúdos ou conceitos novos partem de uma conversa prévia ou do saber de suas práticas nos diversos espaços internos e externos à escola; a escuta aos alunos faz perceber suas informações em contexto de construção do saber; a vivência dos alunos com o roçado e a plantação, em experiências vivenciais com seus pais os fazem intervir nas aulas práticas de contato com a terra, adubação e plantio de sementes; o uso de aplicativos e apresentação das possibilidades de reconfiguração e funções propostos pelos alunos enriquecem e introduzem novas perspectivas às aulas ministradas pelos docentes; a troca de saberes, onde o professor e aluno chegam juntos às verdades conhecidas integram as práticas escolares do dia a dia; a percepção que os alunos têm e presenciam saberes sobre as questões ambientais norteias as aulas; as sugestões dos alunos são acolhidas no cronograma de desenvolvimento do conhecimento, a partir de seus próprios questionamentos; a orientação do professor parte da valorização das vivências dos alunos em seus respectivos meios; a pesquisa em casa e a apresentação em sala de aula fortalece os argumentos, opiniões e confiabilidade das fontes; o direito de expressão com respeito e repúdio à censura integram as práticas escolares; a abertura de espaço para o debate se faz constante no cotidiano da vivência escolar; a busca da presença dos pais para proposição e adoção de sugestões acerca de conhecimentos a serem vivenciados na escola, em casa e na família; a integração que as línguas estabelecem com outras sociedades assumem importância nas práticas educativas; a percepção da internet, das redes sociais e do mundo virtual como espaços de elevada influência da Língua Inglesa e suas expressões idiomáticas constituem aspectos relevantes no processo dialógico de ensino e aprendizagem.

3.2 Parte Complementar do currículo

A Parte Complementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental – Anos Finais - se constitui variável dependente, que neste estudo assume o significado de oportunidades de aprendizagem acrescidas aos componentes curriculares da base comum, nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo, estabelecendo relação distinta com Disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Especificamente, objetiva-se com o acurado exame das estruturas organizacionais da Parte Complementar do Currículo, alcançar resposta ao segundo ponto de questionamento deste trabalho de investigação científica: Como se apresenta a estrutura organizacional da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, implementadas ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?

Na composição de objetivo específico, averiguar as configurações da Parte Complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco, corresponde ao sentido de investigar verificar, apurar.

Por conseguinte, as análises que se seguem apresentam ancoragem: (1) nos desenhos estruturais dos componentes da Base Comum Curricular que recebem atenção com atividades complementares em carga horária extra à obrigatória, na perspectiva de aperfeiçoar e ou completar o currículo, nas propostas pedagógicas normatizadas e implementadas nas unidades de ensino integrantes do campo desta pesquisa, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental; bem como, (2) nas percepções dos Profissionais de Gestão Escolar e de Coordenação Pedagógica, acrescidas das impressões dos profissionais Docentes, acerca da Parte Complementar do currículo, dos atores envolvidos nos processos de discussão e escolha das Disciplinas e, dos registros do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade.

3.2.1 Organização Curricular da Parte Complementar em Políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco e a relação com as Disciplinas da Base Curricular Comum

O Quadro 19, a seguir, apresenta o cenário das 10 escolas campo de pesquisa com oferta de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, no sentido de como a composição curricular, na Parte Complementar, se estabelece nas Matrizes Curriculares normatizadas e implementadas nas Redes de Ensino em que se inserem.

Quadro 19 – Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Complementar do Currículo

CURRÍCULO (PARTE COMPLEMENTAR)	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				6º AO 9º CH GLOBAL
		6º	7º	8º	9º	
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2017 ****	Eletivas *	2	2	2	2	320
	Protagonismo Juvenil *	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida *	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado *	2	2	1	1	240
	TOTALIZADOR	7	7	6	6	1.040
	TOTAL EM ANÁLISE	0	0	0	0	0
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2019	Eletivas *	2	2	2	2	320
	Projeto de Vida e Empreendedorismo *	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado *	3	3	2	2	400
	TOTALIZADOR	7	7	6	6	1.040
	TOTAL EM ANÁLISE	0	0	0	0	0
Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus – Olinda - Ano de Implantação: 2018	Letramento em Língua e Linguagem	2	2	2	2	320
	Oficina de Leitura	1	1	1	1	160
	Letramento em Matemática	2	2	2	2	320
	Jogos Matemáticos	1	1	1	1	160
	Olinda: Patrimônio Cultural *	1	1	1	1	160
	Oficina de Danças Culturais *	1	1	1	1	160
	Protagonismo Juvenil: Artes e Cultura *	1	1	1	1	160
	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza	2	2	2	2	320
	Protagonismo Juvenil: Educação em Direitos Humanos *	1	1	1	1	160
	Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação *	2	2	2	2	320
	Oficina de Jogos Esportivos	1	1	1	1	160
	Corpo e Movimento: Vida Saudável	1	1	1	1	160
	TOTALIZADOR	16	16	16	16	2.560
	TOTAL EM ANÁLISE	10	10	10	10	1.600
Escola Municipal de Ensino Integral Prefeito João Lyra Filho – Caruaru - Ano de Implantação: 2018	Práticas Experimentais **	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	2	2	2	2	320
	TOTAL EM ANÁLISE	0	0	0	0	0

Continua...

CURRÍCULO (PARTE COMPLEMENTAR)	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				
		6º	7º	8º	9º	
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2011	Ciclo de Leitura e Produção de Texto	3	3	4	4	560
	Geometria	3	3	3	3	480
	Raciocínio Lógico *	3	3	3	3	480
	Filosofia ***	---	---	1	1	80
	Aritmética	1	1	---	---	80
	Música *	2	2	2	2	320
	Esporte e Lazer *	2	2	2	2	320
	Elaboração de Projetos *	1	1	1	1	160
	Comunicação e Uso de Mídias *	1	1	2	2	240
	TOTALIZADOR	16	16	18	18	2.720
	TOTAL EM ANÁLISE	7	7	7	7	1.120
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2019	Ciclo de Leitura	2	2	2	2	320
	Produção de Texto	2	2	2	2	320
	Geometria	3	3	4	4	560
	Raciocínio Lógico *	3	3	3	3	480
	Projeto de Vida *	2	2	2	2	320
	Música *	1	1	1	1	160
	Futsal	1	1	1	1	160
	Dança *	1	1	1	1	160
	Acompanhamento Pedagógico - Língua Portuguesa	2	2	2	2	320
	Acompanhamento Pedagógico – Matemática	1	1	1	1	160
	TOTALIZADOR	18	18	19	19	2.960
	TOTAL EM ANÁLISE	11	11	11	11	1.760

Fonte: Elaboração do autor, a partir das Matrizes Curriculares pesquisadas.

* Componentes Curriculares que por definição de variáveis da investigação se enquadram como Parte Suplementar, bloco em que estão analisadas.

** Matriz Curricular da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e Municípios Conveniados, que compreendem: a Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara (Recife), a Escola Ivany Rodrigues Bradley (Arcoverde), a Escola Padre Carlos Cottart (Afogados da Ingazeira), a Escola São Geraldo (Bom Conselho), a Escola Rinaldo Silva de Oliveira (Tamandaré), a Escola Walderes de Lima Brito (São Bento do Una) e a Escola Emília Maria Vasconcelos (Timbaúba)

*** Filosofia é uma Disciplina da Base Comum do Ensino Médio e uma vez inclusa no Ensino Fundamental, deveria com a Parte da Base Curricular Comum.

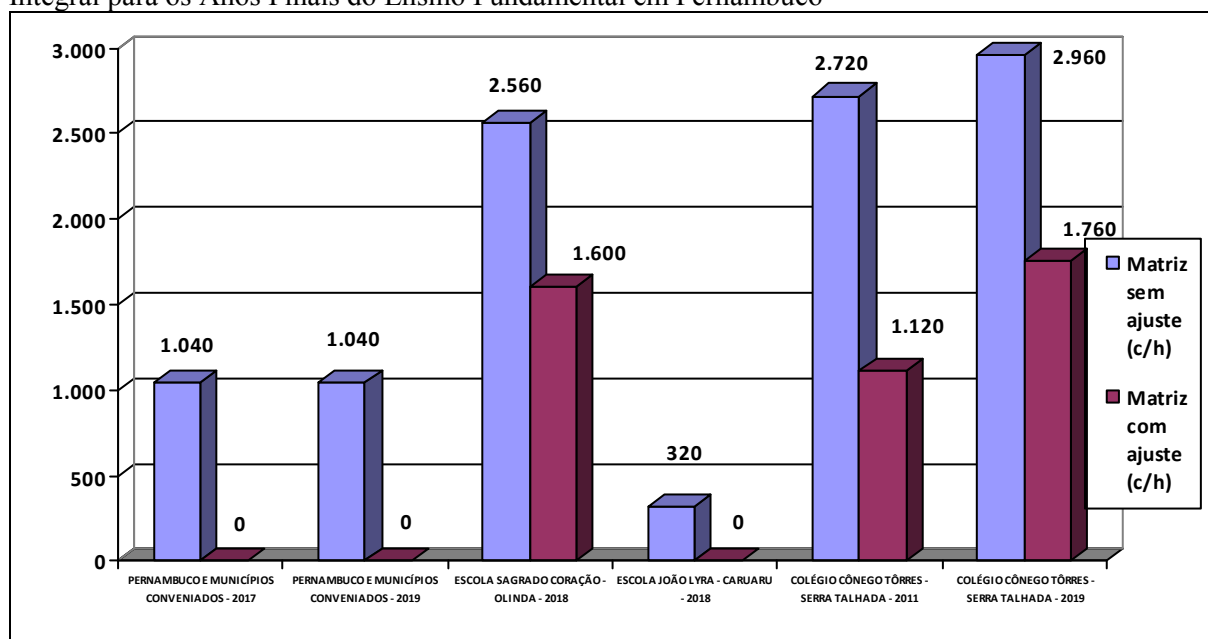
Convém ressaltar que em conformidade com as definições das variáveis desse trabalho investigativo, somente uma parcela dos Componentes Curriculares se enquadram como Parte Complementar de Currículo. Os demais componentes com marcações de (*) se enquadram na composição estrutural da Parte Suplementar, onde recebem os devidos tratamentos e análises inerentes à pesquisa de campo e à produção deste Trabalho de Conclusão de Curso (Tesis).

No que concerne aos tempos (horas/aula) para cada Componente Curricular, são seguidas as Instruções Normativas de cada rede de ensino, obedecendo aos tempos mínimos estabelecidos, permitindo-se ampliá-los em consonância com tempo (hora/relógio) que os

estudantes permanecem na escola e as necessidades de aprofundamento de estudo dos saberes curriculares e espaços a serem utilizados.

Em inicial análise, a partir do enquadramento consoante às variáveis, percebe-se distâncias numéricas significativas quanto aos tempos de carga horária semanal e global da Parte Complementar das Matrizes Curriculares, bem como, no que concerne à diversificação dos Componentes Curriculares, especificamente, mais evidenciadas no Gráfico 2, onde, de acordo com os dados, a variação referente à carga horária global da Parte Complementar se dá em grande escala, em dois cenários: (a) considerando-se os dados originais extraídos das Matrizes Curriculares analisadas, em estrutura dos Componentes Curriculares; (b) tomando-se por base a estruturação ajustada da composição curricular, quanto aos Componentes Curriculares, em virtude da definição de variáveis.

Gráfico 2 – Carga Horária Global de Parte Complementar da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco



Fonte: Matrizes Curriculares de Pernambuco e Municípios (Elaboração do Autor)

No primeiro cenário, a variação entre carga horária mínima (320 h/a) e carga horária máxima (2.960 h/a) se equivale. Já no segundo cenário, após ajuste, a variação se dá na ordem de (0 h/a) – carga horária mínima a (1.760 h/a) – carga horária máxima. Convém ressaltar que não há exclusão de componentes curriculares ou carga horária. Apenas há realocação de uma estrutura curricular para outra, considerando-se as definições referentes às Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo. Cabe ainda considerar que a

carga horária global se refere ao somatório dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º Anos).

Imprescinde também, em sequência analítica, atentar para o fato de, após o ajuste da distribuição das Disciplinas, conforme definição de Parte Complementar e Suplementar do Currículo, em 3 (três) das 6 (seis) estruturas curriculares (ordem de 50%), não mais se enquadrar nenhum componente curricular na condição de Parte Complementar e haver a indicação de migração de todos eles para a Parte Suplementar.

Portanto, em panorama detalhado, compõe o conjunto das Disciplinas da Parte Complementar: Práticas Experimentais, Práticas Experimentais de Ciências da Natureza (complementar à Disciplina de Ciências), Letramento em Língua e Linguagem, Oficina de Leitura, Ciclo de Leitura e Produção de Texto, Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa (complementar à Disciplina de Língua Portuguesa), Letramento em Matemática, Jogos Matemáticos, Acompanhamento Pedagógico – Matemática, Geometria, Aritmética (complementar à Disciplina de Matemática), Oficinas de Jogos Esportivos, Corpo e Movimento: Vida Saudável, Futsal (complementar à Disciplina Educação Física). Convém enfatizar que a Disciplina Corpo e Movimento: Vida Saudável também pode estabelecer relação complementar com a Disciplina de Ciências da Natureza).

A Disciplina Práticas Experimentais, por se relacionar diretamente aos componentes Ciências e Matemática, poderia ser realocada na Parte Complementar, uma vez que traz consigo um direcionamento exclusivo de complementação de currículo com perspectiva de enriquecimento da teoria com as atividades práticas de experimentação. Todavia, em bloco anterior de enquadramento e análise a referida Disciplina já se encontra integrando a Parte Diversificada do currículo, por compreensão adotada na estruturação curricular pelas unidades e redes de ensino.

Procedendo com enfoque nas Disciplinas da Base Curricular Comum, contempladas com a complementação de carga horária, na condição de Parte Complementar, têm-se:

✓ **Escola Sagrado Coração de Jesus – Olinda:**

Matemática: Letramento em Matemática (2 h/a semanais de 50 minutos) e Jogos Matemáticos (1 h/a semanal de 50 minutos);

Língua Portuguesa: Letramento em Língua e Linguagem (2 h/a semanais de 50 minutos) e Oficinas de Leitura (1 h/a semanal de 50 minutos);

Educação Física: Oficinas de Jogos Esportivos (1 h/a semanal de 50 minutos);

Ciências: Corpo e Movimento: Vida Saudável (1 h/a semanal de 50 minutos).

✓ **Colégio Municipal Cônego Tôrres – Serra Talhada:**

Matemática: Geometria (3 h/a semanais de 50 minutos, nos 6º e 7º Anos e 4 h/a semanais de 50 minutos, nos 8º e 9º Anos) e Acompanhamento Pedagógico em Matemática (1 h/a semanal de 50 minutos);

Língua Portuguesa: Ciclo de Leitura (2 h/a semanais de 50 minutos), Produção de Texto (2 h/a semanais de 50 minutos) e Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa (2 h/a semanais de 50 minutos)

Educação Física: Futsal (1 h/a semanal de 50 minutos).

No que concerne à carga horária semanal específica das Disciplinas da Parte Complementar, segue Quadro 20 de análise, contendo os Componentes Curriculares e as respectivas Cargas Horárias semanais, bem como as globais.

Quadro 20 – Componentes Curriculares de Parte Complementar do Currículo com Carga Horária Semanal e Global

CURRÍCULO (PARTE COMPLEMENTAR)	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				6º AO 9º CH GLOBAL
		6º	7º	8º	9º	
Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus – Olinda - Ano de Implantação: 2018	Letramento em Língua e Linguagem	2	2	2	2	320
	Oficina de Leitura	1	1	1	1	160
	Letramento em Matemática	2	2	2	2	320
	Jogos Matemáticos	1	1	1	1	160
	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza	2	2	2	2	320
	Oficina de Jogos Esportivos	1	1	1	1	160
	Corpo e Movimento: Vida Saudável	1	1	1	1	160
	TOTAL EM ANÁLISE	10	10	10	10	1.600
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2019	Ciclo de Leitura	2	2	2	2	320
	Produção de Texto	2	2	2	2	320
	Geometria	3	3	4	4	560
	Futsal	1	1	1	1	160
	Acompanhamento Pedagógico - Língua Portuguesa	2	2	2	2	320
	Acompanhamento Pedagógico – Matemática	1	1	1	1	160
	TOTAL EM ANÁLISE	11	11	11	11	1.760

Fonte: Elaboração do autor, a partir das Matrizes Curriculares pesquisadas.

As Matrizes Curriculares com implantação em 2018 e 2019, respectivamente, em apenas duas (20%) das dez escolas investigadas, Sagrado Coração e Cônego Tôrres, apresentam algumas características que se aproximam quanto ao quantitativo de Componentes que integram a Parte Complementar (7 e 6), bem como, na carga horária global (1.600 h/a e 1.760 h/a) e na carga horária semanal, por ano/série (10 h/a e 11 h/a). Convém registrar que

em ambas matrizes, por atendimento às variáveis em estudo, parte dos Componentes Curriculares aparecem realocados na Parte Suplementar do Currículo, fato também ocorrido nas Matrizes Curriculares das demais unidades escolares.

Quanto às Disciplinas contempladas com a Parte Complementar nas duas escolas de ensino integral, em destaque analítico, no que se refere às atividades e à relação com a Base Comum Curricular, há perspectiva de semelhança envolvendo Língua Portuguesa e Matemática, como Disciplinas que prevalecem no cenário de atenção dada à ampliação da carga horária. Ciências e Educação Física também registram participação, distintamente em cada uma das escolas, porém, com carga horária mínima semanal de 1 h/a (uma hora/aula).

Diante dos cenários em tela, torna-se possível inferir que somente 2 (duas) das 10 (dez) unidades de ensino campo de pesquisa apresentam matrizes de componentes curriculares, especificamente enquadradas na composição de Parte Complementar (Ide ao Quadro 19). Nas demais escolas, na ordem de 80%, apesar de denominar um bloco de componentes curriculares como sendo Parte Complementar, pelas diretrizes e definições sustentadas por esta investigação, tais componentes se classificam, e assim recebem tratamento, como integrantes da Parte Suplementar.

Denota-se, conclusivamente, a ausência de padrão ou diretrizes para estruturação de currículo, para além da Base Nacional Curricular Comum, o que pode ser considerado como aspecto positivo, ao se pautar no campo da autonomia assumida pelas redes de ensino, no entanto, por outro lado, evidenciam-se divergências significativas quanto à definição das composições estruturais e da classificação dos Componentes Curriculares, enquanto Parte Diversificada, Complementar e Suplementar. Corroborando com a estratégia analítica desta *Tesis*, profissional de Gestão Escolar entrevistado em pesquisa de campo, quando afirma: “Considero que a Parte Diversificada deveria de chamar Parte Complementar, pois complementa a parte cognitiva que o estudante do 9º ano deve contemplar ao concluir o ensino fundamental” (GE6).

3.2.2 Parte Complementar curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)

A partir da etapa de entrevistas com os profissionais da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica, seguem as análises sobre os atores envolvidos no processo de discussão e escolha das Disciplinas no campo da flexibilidade e dos determinantes, e referentes aos registros do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade.

3.2.2.1 Componentes curriculares da Parte Complementar, atores envolvidos na discussão e escolha, flexibilidade e determinantes no processo

Conforme relato de Gestor Escolar (GE2), denota-se evidências sobre justificativa da escolha de Língua Portuguesa e Matemática para receber a maior carga de suporte dos componentes da Parte Complementar.

Sobre o Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, temos procurado ofertar suporte aos alunos que apresentam dificuldades, o que, apesar do porte da escola (grande) há carência de mais espaços. Nesse caso, foi necessário adaptar espaços e disponibilizar duas salas de aula para os referidos suportes. Além de nas salas de aula são desenvolvidas atividades em outros espaços, a exemplo do Clube da Matemática em que os alunos aprendem jogando, com despertar e empolgação, o que tem gerado resultados na aprendizagem dos alunos. São alternativas criadas para que os alunos aprendam de forma prazerosa. Nas aulas de campo se trabalham medições, impacto, força, fenômenos do ar. O Professor trabalha com skates, colagem de canudos plásticos por meio do atrito. As aulas são diversificadas em atividades e ambientes. (GE2)

Corroborando nesse sentido do suporte às Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, profissional de Gestão Escolar (G10), enfatizando: “Temos 30 h/a semanais para Língua Portuguesa e Matemática (Base Comum), acrescidas de 15h/a para Práticas de Letramento, Oficinas de Leitura e Jogos Matemáticos, na perspectiva de complementar as atividades dessas Disciplinas, com maior carga horária na escola”.

Quanto ao processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Complementar, assim como da Diversificada e da Suplementar, conforme relatos dos profissionais entrevistados, a escolha ocorreu em quatro contextos, porém, todos eles com a atuação e decisão dos atores da gestão central de Governo e das Secretarias de Educação, com Diretoria e Coordenações específicas de Educação Integral: a) no caso da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a matriz curricular e seus componentes têm raízes no modelo da Escola da Escolha, o que se efetivou com a celebração de convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); b) nos municípios em adesão ao convênio com o Governo do Estado de Pernambuco, em virtude da parceria já celebrada, o modelo da Escola da Escolha trouxe consigo as Disciplinas da Parte Diversificada; c) em caso particular de município que firmou convênio direto com o ICE e implantou a estrutura curricular da Escola da Escolha; d) situação de municípios que implantaram política própria de escola de ensino integral, estruturando seus próprios arranjos curriculares, o que nesse caso houve a atuação do Conselho Municipal de Educação aprovando a estrutura curricular.

Em caso específico promovido pelo ajuste de estrutura curricular em que Disciplinas migram da Parte Complementar para a Parte Suplementar, de modo que no quadro derivado se enquadram apenas as Matrizes Curriculares de Olinda e Serra Talhada, recai no quarto contexto, em que os próprios municípios que implantaram política própria de escola de ensino integral, estruturando seus próprios arranjos curriculares, o que nesse caso houve a atuação do Conselho Municipal de Educação aprovando a estrutura curricular.

3.2.2.2 Registros do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade

Em atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares, na Parte Complementar e também nas estruturas Suplementar e Diversificada do Currículo, evidenciam-se nos relatos dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos entrevistados, aspectos como: protagonismo, tutoria, monitoria. Isso, numa relação dialógica concernente aos registros de desenvolvimento dos estudantes nos tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola, no convívio em comunidade local e sociedade.

No que se refere à flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, os saberes trazidos pelos ganham novas dimensões no espaço escolar. Para profissional de Gestão Escolar (GE2), por vias do protagonismo eles ganham espaços, de modo que registra, “Embora havendo um grupo de multiplicadores em protagonismo, com as devidas credenciais, na escola se diz que todos são protagonistas e que desenvolvem o protagonismo, pois ambos podem falar sobre o que percebem na rotina escolar e apresentar sugestões”.

Contribui com essa percepção referente a importância dos saberes dos alunos, o Docente (D15), quando enfatiza o conhecimento de origem no contato com o campo e as práticas agrárias:

Temos alunos de área rural ou com muito contato com o campo. Talvez a junção do conhecimento informal do campo com o formal da escola possa de alguma maneira ser vetor de transformação da prática de seus pais, quanto ao uso do solo, dos agrotóxicos, dos meios de obtenção de alimentos mais saudáveis. O objetivo da Educação é fazer com que os espaços rurais sejam adequadamente transformados, na perspectiva de desenvolver suas localidades.(D15)

Corroborar Coordenador (a) Pedagógico (a): “Existem pais que solicitam que incluam seus filhos na equipe de Protagonistas, por perceber a elevada importância das atividades de multiplicador para com os colegas” (CP2). Ainda acrescenta (CP2), “São situações que

promovem mudanças de valores, uma vez que se trabalha o perfil dos alunos, que passam a serem espelhos para os demais”.

Logo, conforme expressam os profissionais da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica, Língua Portuguesa e Matemática são as Disciplinas escolhidas para receberem suporte prioritário dos componentes da Parte Complementar, o que contempla práticas de letramento, oficinas de leitura e jogos matemáticos, de modo que a opção se justifica pela detecção de dificuldades dos alunos, o que em prática, promoveu a necessidade de adaptação de espaços de sala de aula nas unidades escolares e de se buscar espaços alternativos. Quanto à participação dos alunos, em seus próprios ritmos, desejos e necessidades, aspectos como protagonismo, tutoria e monitoria norteiam a relação dialógica concernente aos registros de seus desenvolvimentos, nos tempos pedagógicos que ocorrem também fora da escola, no convívio em comunidade local e sociedade, alcançando, inclusive as experiências discentes com práticas agrárias, cenário em que o conhecimento informal do campo atrela-se ao conhecimento formal da escola e se constitui vetor de transformação da prática dos pais dos estudantes, quanto ao uso do solo, dos agrotóxicos e dos meios de obtenção de alimentos mais saudáveis. Nessas práticas de protagonismo, de acordo com Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, os estudantes se tornam multiplicadores e passam a ser espelhos para os demais colegas.

Concernente ao processo de escolha dos componentes curriculares para a complementação de tempo (carga horária) e atividades, a decisão tem passado por atores da gestão central de Governo e das Secretarias de Educação, com Diretoria e Coordenações específicas de Educação Integral em nível de Redes Estadual e Municipal, incluindo os parceiros de convênio, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a estrutura curricular da Escola da Escolha. No caso de municípios fomentadores de políticas próprias de ensino integral, têm eles estruturado seus próprios arranjos curriculares, com a atuação do Conselho Municipal de Educação em aprovação de estrutura curricular, contexto em que se enquadram as duas redes municipais de Ensino (de Olinda e Serra Talhada), onde se evidenciam as estruturas em destaque da Parte Complementar do Currículo, com prioridade lançada aos componentes curriculares de complementação às Disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

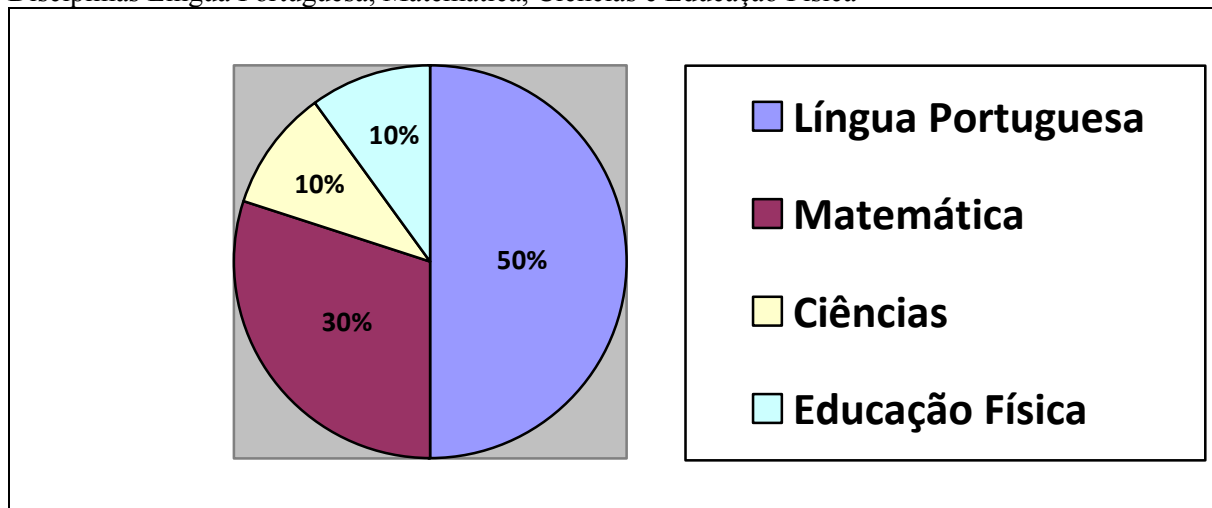
3.2.3 Parte Complementar curricular em campo perceptivo dos Docentes

No executar a pesquisa de campo, com realização de entrevistas aos profissionais Docentes, coletou-se informações acerca de suas participações no processo de escolha dos Componentes Curriculares da Base Comum contemplados com as atividades da Parte Complementar; espaços internos e externos à escola onde são desenvolvidas as atividades; registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade; e a flexibilidade na construção do conhecimento com ênfase nas atividades protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

Logo, na sequência, encontram-se as análises concernentes à participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Base Comum contemplados com as atividades da Parte Complementar, bem como, aos registros de saberes dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, com ênfase no protagonismo estudantil, ressaltando-se que os aspectos referentes aos Espaços e Tempos Pedagógicos em campo relacional com a composição curricular recebem registros e tratamento analítico específico no tópico 3.4.

Por conseguinte, seguem respostas e respectivas análises das respostas emitidas pelos profissionais Docentes: D5, D6, D13, D15 e D49, que lecionam com os Componentes Curriculares classificados como integrantes de Parte Complementar do Currículo, por vias de suporte com relação direta estabelecida com as Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências ou Educação Física, com predomínio das duas primeiras, conforme Quadros 18 e 19.

Gráfico 3 – Índice de relação dos componentes da Parte Complementar do Currículo com as Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física



Fonte: Elaboração do Autor

Logo, são contemplados no contexto da pesquisa de campo os Docentes supracitados, que lecionam com apenas um, ou mais de um componente curricular: Letramento em Língua e Linguagem, Oficinas de Leitura, Ciclo de Leitura, Produção de Texto, Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa, Letramento em Matemática, Jogos Matemáticos, Geometria, Acompanhamento Pedagógico em Matemática, Oficinas de Jogos Esportivos, Corpo e Movimento: Vida Saudável e Futsal, com índices de relação, componente curricular complementar x Disciplinas, expressos no Gráfico 3, imediatamente anterior.

3.2.3.1 Participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Base Comum contemplados com as atividades da Parte Complementar

Dispõem-se os relatos de Docentes cujos processos de ingresso nas escolas de ensino integral para lecionar com os Componentes Curriculares da Parte Complementar se deram por um processo de seleção simplificada ou por convite de autoridade de gestão educacional. Contudo, mantendo-se o foco da análise que é a participação dos Docentes no processo de escolha dos Componentes Curriculares, afirmam todos, sem exceção, que a estruturação curricular foi de incumbência de equipe técnica da Secretaria de Educação (órgão de gestão de rede de ensino) com atuação do Conselho Municipal de Educação (instância consultiva, deliberativa e normatizadora) no processo de aprovação. Trata-se, contudo, da análise em contexto, como anteriormente já fora elucidado, das experiências pedagógicas de 2 (20%) das dez unidades de ensino investigadas (Colégio Municipal Cônego Tôrres – município de Serra Talhada e Escola Sagrado Coração de Jesus – município de Olinda), por terem constituídas as matrizes curriculares com classificação específica dos componentes curriculares integrando a categoria da Parte Complementar Curricular (Ide aos Quadros 18 e 19).

Referindo-se à importância atribuída ao Letramento enquanto componente complementar à Língua Portuguesa, apesar da centralidade administrativa do processo de escolha, afirma Docente de Letramento em Língua Portuguesa, proferindo créditos à iniciativa: “A proposta de currículo veio pronta para a escola. Não participamos da elaboração da matriz curricular, mas acredito que Letramento é uma Disciplina Complementar de grande importância para a Língua Portuguesa e demais Disciplinas” (D49). Nessa perspectiva, ratifica Docente de Produção de Texto: “A Disciplina foi escolhida pela Coordenação de Educação Integral do Município, enxergando ser uma necessidade do aluno para o momento presente e para a vida futura, nos estudos e na sociedade” (D5).

Ancorando-se, também, no aspecto da necessidade dos alunos, Docente (D15), de Acompanhamento Pedagógico em Matemática registra que apesar da decisão ter sido tomada por técnicos da gestão educacional, a proposta nasceu dos alunos integrantes do Clube da Matemática. “A escolha partiu de um trabalho que desenvolvemos no Clube da Matemática, que oferece suporte aos no despertar o gosto pela Matemática, bem como, nas Avaliações Externas”, emplaca (D15).

Infere-se, pois, que embora se faça presente a decisão da estruturação curricular, moldes evidenciados, na perspectiva de gestão centralizada, os relatos dos Docentes são ratificadores de que as proposições têm seu nascedouro em campo comum - as necessidades apresentadas pelos estudantes. Inobstante, denota-se a caracterização do suporte prevaiente voltado para as Disciplinas Língua Portuguesa e Matemática: 50% e 30% dos componentes complementares de currículo, respectivamente (Gráfico 3).

3.2.3.2 Registros de saberes dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio local em sociedade na Parte Complementar curricular

Em se referindo à ênfase que se vincula às atividades e experiências dos estudantes, fruto do convívio em comunidade local e sociedade, a história e cultura do bairro ganha espaço, junto com os assuntos da atualidade, em situações de escrita e leitura em sala de aula, em virtude das possibilidades que surgem com a carga horária ampliada. Essas circunstâncias se evidenciam nos registros do Docente (D49), quando afirma: “Trabalhamos com foco na história e na cultura do bairro”. Complementa: “Temos espaço a mais de tempo, onde podemos dar ênfase também a assuntos da atualidade, da leitura, da escrita...”. Assim, as informações que os alunos dizem conhecer sobre o bairro, encontram âncora nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo (a) professor (a), bem como, quando tratam de questões da atualidade. Formula-se uma relação dialógica entre os saberes que os alunos trazem consigo e os que consolidam na escola. Conforme Docente (D13), “Há uma troca de saberes que os alunos trazem consigo e os que constroem na escola, e vice-versa”.

Docente (D6), nas atividades envolvendo leitura, afirma que os alunos, além de compartilharem suas descobertas com as leituras em sala de aula, sugerem obras a serem trabalhadas, que são inseridas sempre nos bimestres subsequentes. Tem-se, portanto, a construção do protagonismo estudantil, o que impacta no plano de trabalho dos professores, que se potencializa com as oportunidades de construção do conhecimento propiciado pelo uso da internet, música e jogos, o que é proposto pelos alunos na condição de ferramentas

pedagógicas de suas preferências. Essas perspectivas de revelam no relato do profissional Docente (D6):

De início, fechamos as obras a serem trabalhadas para o bimestre em curso. No entanto, quando surgem propostas, nós encaixamos no planejamento para os próximos bimestres letivos, pois consideramos que se aluno está sugerindo, a obra mexeu com ele e deve se considerar de forma relevante, uma vez que se caminha para a quebra de tabu, uma vez que os alunos preferem internet, música, vídeo game, a estar com um livro na mão. As sugestões advindas dos alunos são sempre acatadas.

Possível se faz inferir acerca dos saberes que advém das atividades cotidianas dos alunos, conforme relatos dos Docentes D6, D13 e D49, que o acolhimento e registro no plano de ensino dos professores se dão em quatro perspectivas: valorização do conhecimento dos alunos sobre a cultura e história do bairro; conhecimentos da atualidade norteando as práticas de leitura e produção textual; partilha dos diversos conhecimentos e saberes; e uso da internet, música e jogos em atividades protagonizadas pelos estudantes.

3.3 Parte Suplementar do currículo

Adotando-se estratégia de análise da estruturação dos componentes curriculares da Parte Suplementar nas Matrizes Curriculares das experiências de ensino integral em estudo, impescinde evidenciar a definição dessa composição de currículo, por constituir variável e compor núcleo de objetivo específico dessa investigação. Assim, Parte Suplementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental nos Anos Finais se constitui variável dependente, que assume a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento à Base Nacional Comum e à Parte Diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

Em sentido específico, objetivou-se com a verificação da composição curricular da Parte Suplementar, elucidar o terceiro ponto de questionamento deste trabalho de investigação científica: Como se estabelece a estrutura organizacional da Parte Suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, ou em fase de implementação, no Estado de Pernambuco?

Na composição de objetivo específico, verificar assume sentido de examinar, de investigar, como se estrutura a organização da Parte Suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco.

De acordo com a definição, a Parte Suplementar estabelece relação distinta com Disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e alcança os Componentes Curriculares da Parte Diversificada numa perspectiva de ampliar ou aperfeiçoar o Currículo Básico.

Segue-se o conjunto de dados e informações provenientes deste trabalho investigativo, com tratamento analítico disposto em três subtópicos: Cenário estrutural da Parte Suplementar do Currículo nas matrizes curriculares da política educacional de ensino integral; Parte Suplementar curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as); e Parte Suplementar curricular em campo perceptivo dos Docentes.

3.3.1 Cenário estrutural da Parte Suplementar do Currículo nas matrizes curriculares da política de Educação Integral

No Quadro 21, a seguir, consta o cenário estrutural na Parte Suplementar nas Matrizes Curriculares das 10 escolas campos de pesquisa, com política educacional de ensino integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.

Convém ressaltar que a estruturação e disposição dos Componentes Curriculares na Parte Suplementar é contribuição exclusiva e fundamentada desta investigação, mediante definição de variáveis com perspectiva de agrupamento da Matriz Curricular de educação de ensino integral em quatro composições distintas entre si e integradas em campo educativo de ação: (1) Base Nacional Curricular Comum, (2) Parte Diversificada, (3) Parte Complementar e (4) Parte Suplementar.

Não se pode, todavia, prescindir de reafirmar que essa investigação teve como foco a análise das composições (2), (3) e (4), no campo relacional com Tempos e Espaços Pedagógicos.

Considere-se que Filosofia é uma Disciplina da Base Comum do Ensino Médio e uma vez inclusa no Ensino Fundamental, deveria compor a Parte da Base Curricular Comum. Portanto, a referida disciplina não integra composição curricular foco de estudo desse trabalho investigativo.

Quadro 21 – Consolidado da Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Educação Integral em Pernambuco – Parte Suplementar do Currículo

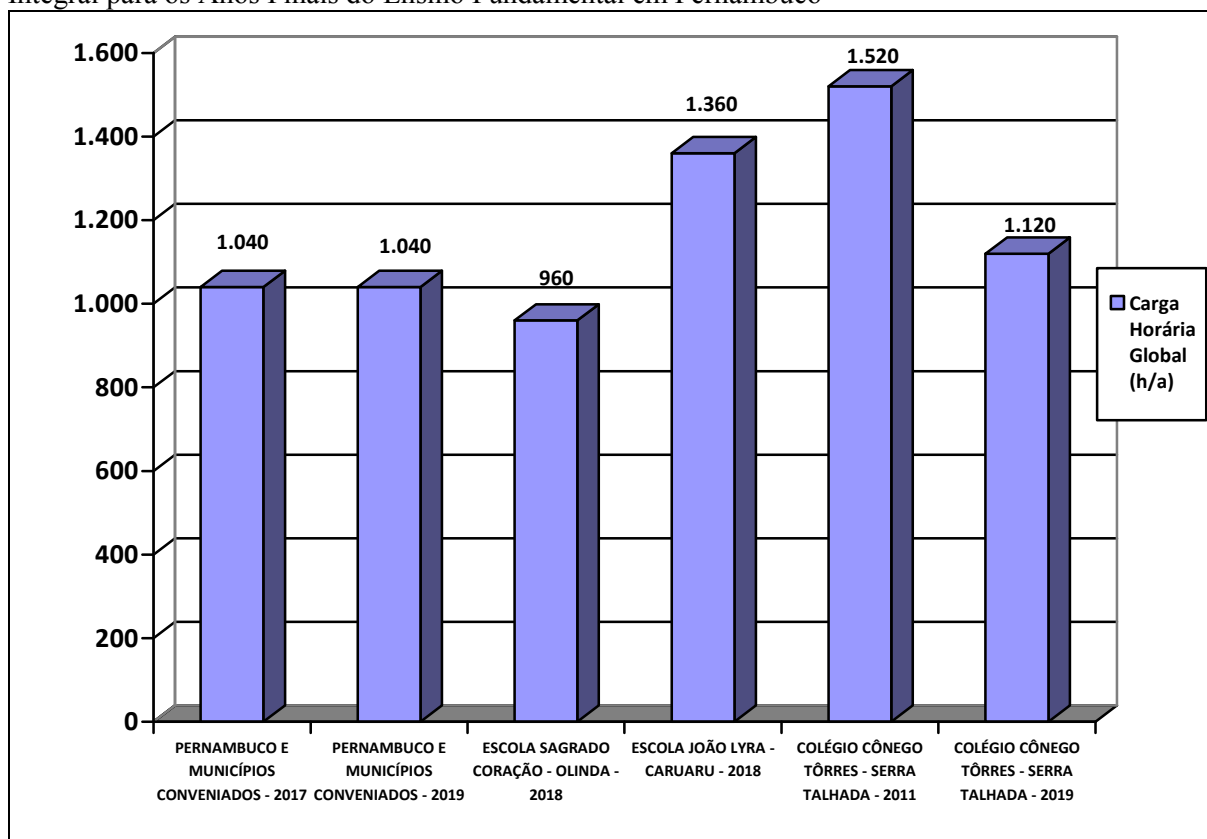
CURRÍCULO (PARTE COMPLEMENTAR)	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS / SÉRIES				6º AO 9º CH GLOBAL
		CARGA HORÁRIA (CH) SEMANAL				
		6º	7º	8º	9º	
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2017 *	Eletivas	2	2	2	2	320
	Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado	2	2	1	1	240
	TOTALIZADOR	7	7	6	6	1.040
	TOTAL EM ANÁLISE	7	7	6	6	1.040
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de Municípios Conveniados - Ano de Implantação: 2019 *	Eletivas	2	2	2	2	320
	Projeto de Vida e Empreendedorismo	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado	3	3	2	2	400
	TOTALIZADOR	7	7	6	6	1.040
	TOTAL EM ANÁLISE	7	7	6	6	1.400
Escola Municipal de Ensino Integral Sagrado Coração de Jesus – Olinda - Ano de Implantação: 2018	Olinda: Patrimônio Cultural	1	1	1	1	160
	Oficina de Danças Culturais	1	1	1	1	160
	Protagonismo Juvenil: Artes e Cultura	1	1	1	1	160
	Protagonismo Juvenil: Educação em Direitos Humanos	1	1	1	1	160
	Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação	2	2	2	2	320
	TOTALIZADOR	6	6	6	6	960
	TOTAL EM ANÁLISE	6	6	6	6	960
Escola Municipal de Ensino Integral Prefeito João Lyra Filho – Caruaru - Ano de Implantação: 2018	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320
	Estudo Orientado	3	3	3	3	480
	Protagonismo	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida	2	2	2	2	320
	Letramento em Programação	1	1	---	---	80
	TOTALIZADOR	9	9	8	8	1.360
	TOTAL EM ANÁLISE	9	9	8	8	1.360
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2011	Raciocínio Lógico	3	3	3	3	480
	Filosofia **	---	---	1	1	80
	Música	2	2	2	2	320
	Esporte e Lazer	2	2	2	2	320
	Elaboração de Projetos	1	1	1	1	160
	Comunicação e Uso de Mídias	1	1	2	2	240
	TOTALIZADOR	9	9	11	11	1.600
	TOTAL EM ANÁLISE	9	9	10	10	1.520
Colégio Municipal Cônego Tôrres - Escola de Ensino Integral – Serra Talhada - Ano de Implantação: 2019	Raciocínio Lógico	3	3	3	3	480
	Projeto de Vida	2	2	2	2	320
	Música	1	1	1	1	160
	Dança	1	1	1	1	160
	TOTALIZADOR	7	7	7	7	1.120
	TOTAL EM ANÁLISE	7	7	7	7	1.120

Fonte: Elaboração do autor, a partir das Matrizes Curriculares pesquisadas.

* Matriz Curricular da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e Municípios Conveniados, que compreendem: a Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara (Recife), a Escola Ivany Rodrigues Bradley (Arcoverde), a Escola Padre Carlos Cottart (Afogados da Ingazeira), a Escola São Geraldo (Bom Conselho), a Escola Rinaldo Silva de Oliveira (Tamandaré), a Escola Waldere de Lima Brito (São Bento do Una) e a Escola Emília Maria Vasconcelos (Timbaúba)

** Filosofia é uma Disciplina da Base Comum do Ensino Médio e uma vez incluída no Ensino Fundamental, deveria com a Parte da Base Curricular Comum.

Gráfico 4 – Carga Horária Global de Parte Suplementar da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco



Fonte: Matrizes Curriculares de Pernambuco e Municípios (Elaboração do Autor)

Analisando-se o enquadramento da carga horária destinada à Parte Suplementar, em cada Matriz Curricular em estudo (Quadro 21 e Gráfico 4) percebe-se uma proximidade quanto aos tempos de carga horária semanal e global da Parte Complementar das Matrizes Curriculares, bem como, no que concerne aos dos Componentes Curriculares.

Faz-se pertinente considerar que varia de 4 a 5, o número de Componentes Curriculares que se classificam como de aperfeiçoamento às Disciplinas da Base Comum e da Parte Diversificada, numa perspectiva integradora (Parte Suplementar). As diferenças, ainda que pequenas, de carga horária global, com maior quantidade nas Escolas Sagrado Coração e Cônego Tórres derivam de um pouco maior carga horária semanal de suas estruturas funcionais (variando de 45 h/a semanais a 50 h/a). No caso das demais escolas, a carga horária semanal varia de 35h/a a 40h/a.

Infere-se, por conseguinte, que a diferença na ordem aproximada de 28% (entre as mínimas) a 25% (entre as máximas) de carga horária a mais semanal, na estruturação da Parte Suplementar do Currículo, reflete nas diferenças de carga horária global, na mesma proporção. Logo, trata-se de um argumento de ordem numérica para justificar a proximidade na composição da Parte Suplementar entre as Matrizes Curriculares em investigação. Isso

implica na conclusão de que há uma relação diretamente proporcional entre carga horária e componentes da Parte Suplementar, e que indo além do campo da obriedade, denotam-se evidentes necessidades de suplementação nas estruturas curriculares das modalidades regulares de ensino, o que se faz possível suprir com as propostas de Educação Integral da pesquisa em tela, a partir dos tempos e possibilidades a mais que são propiciados.

Em sentido da especificação dos componentes curriculares da Parte Suplementar, importante se faz registrar, de modo conclusivo, que inexistente padrão de organização a ser seguido, de modo que o fator determinante da escolha reside nas particularidades de redes e unidades de ensino, num campo de autonomia de gestão e de perspectivas de atendimento às necessidades que provém de distintas realidades.

Nesse contexto, infere-se também que Protagonismo e Projeto de Vida/Empreendedorismo constituem a notória intersecção na Parte Suplementar das estruturas curriculares em análise, alcançando 75% das matrizes curriculares e contemplando 90% das unidades de ensino investigadas. A disciplina que se volta para as composições Eletivas contemplam 80% das unidades de ensino, sendo um dos fatores distintivos do Protagonismo Estudantil, por flexibilizar a escolha de novas temáticas a cada semestre letivo. No demais, denota-se a diversificação estrutural das composições de currículo, merecendo destaque para a presença de componentes atrelados ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, a saber: Comunicação e uso de Mídias, Letramento em Programação e Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação. Inobstante, componentes que contemplam Esporte, Dança e Manifestações Culturais também exercem forte influência nas estruturas de suplementação curricular, estando presentes em todas as matrizes curriculares, embora que em arranjos distintos.

3.3.2 Parte Suplementar curricular em campo perceptivo de Gestores (as) Escolares e Coordenadores (as) Pedagógicos (as)

Cumprindo-se estratégia metodológica de investigação, coletou-se informações na etapa de entrevistas com os profissionais da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica. As respostas foram proferidas, em particularidade ou em bloco, contemplando os aspectos referentes aos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada das propostas pedagógicas implantadas, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, que recebem atenção com atividades suplementares visando suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo; o processo

de escolha desses componentes e atores envolvidos no processo; espaços internos e externos à escola, onde são desenvolvidas as atividades suplementares do currículo; os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando-se as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola; e a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, por vias de suplementação com atividades protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

Enquanto procedimento de registro e análise das informações coletadas em entrevista com Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, os relatos e outras informações provenientes da Matriz Curricular relacionados aos espaços pedagógicos internos e externos à escola são recebidos em campos específicos (subitens 3.4.5 e 3.4.6). Os demais aspectos seguem tratados em contemplação aos componentes curriculares de Parte Suplementar e a relação com a Base Comum e a Parte Diversificada das propostas pedagógicas implantadas; aos atores envolvidos e a flexibilidade no processo de escolha dos componentes curriculares da Base Comum e da Parte Diversificada contempladas com as estruturas da Parte Suplementar; e ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, no convívio em comunidade local e sociedade, e seus registros na Parte Suplementar do currículo.

Imprescindível, todavia, destacar a existência de contexto de natureza indissociável na prática das atividades da Parte Complementar, Diversificada ou Suplementar do Currículo. Nesse sentido, os relatos dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos são atribuídos, em certos casos, com abrangência geral. Isso se dá em virtude dos mesmos espaços estarem a serviço de todas as composições curriculares.

No caso em particular da Parte Suplementar, como o enquadramento dos Componentes Curriculares nas Matrizes Curriculares, por visão de Gestão de Gestão e Coordenação Pedagógica, ocorrem como classificação em Parte Diversificada ou Complementar, os relatos dos profissionais da Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica também se encontram, em parte, contemplados em outras evidências, as quais recebem importação e ajustes particulares nos comentários proferidos, no campo das suas peculiaridades. Contudo, atendendo às diretrizes das variáveis em estudo investigativo e análise, seguem-se as evidências em campo de enquadramento dos componentes curriculares da Parte Suplementar, assim classificados, por estabelecer uma relação de suprimentos e acréscimo ao todo currículo, na perspectiva de ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

3.3.2.1 Componentes curriculares da Parte Suplementar e relações com a Base Comum e a Parte Diversificada das propostas pedagógicas implantadas

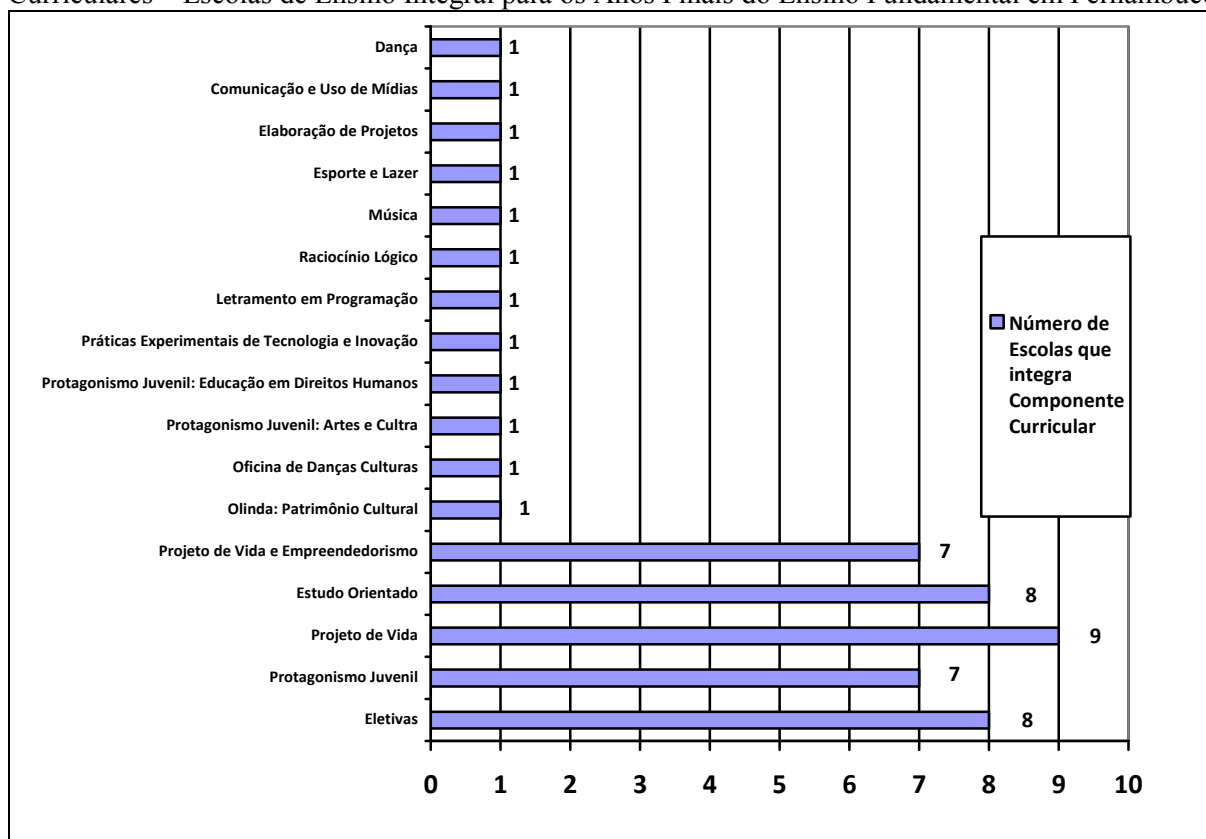
No que concerne ao alcance das atividades desenvolvidas a partir dos Componentes Curriculares da Parte Suplementar, na perspectiva de suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo, são contempladas, conforme a definição dessa variável em análise, indistintamente, todas as Disciplinas da Base Nacional Curricular Comum e da Parte Diversificada. Por esse viés estrutural, na análise que se procede, estabelece-se a leitura analítica de relatos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos ancorados na estruturação dos componentes suplementares de currículo.

Importa registrar que, em contexto de transição, as matrizes que passam a ter vigência em 2019 não anulam as matrizes de 2011 e 2017, enquanto houver alunos que iniciaram os estudos em submissão referencial às mesmas. Nesse caso, quem inicia numa matriz precisa fechar o ciclo na mesma (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental). Logo, temos as duas matrizes em vigência, nos casos em que houve alteração curricular, a citar: Colégio Municipal Cônego Tôres e Escola Estadual Creuza Barreto Dornelas Câmara e as Escolas Municipais Conveniadas com o Governo de Pernambuco: Escola Ivany Rodrigues Bradley (Arcoverde), Escola Padre Carlos Cottart (Afogados da Ingazeira), Escola São Geraldo (Bom Conselho), Escola Rinaldo Silva de Oliveira (Tamandaré), Escola Walderes de Lima Brito (São Bento do Una) e Escola Emília Maria Vasconcelos (Timbaúba).

De acordo com os dados expressos no Gráfico 5, os Componentes Curriculares Projeto de Vida e Empreendedorismo, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo e Eletivas são os componentes que integram a composição curricular no maior número das 10 escolas investigadas, sendo, (7, 8, 9, 7, 8), respectivamente, em número de unidades escolares.

O componente Projeto de vida aparece com maior frequência, em 90% das escolas. Outros Componentes Curriculares aparecem em apenas uma das escolas, denotando aspectos particulares de seus contextos educacionais e realidades locais. Diante do cenário posto, afirma profissional Docente (D30), “Projeto de Vida é o coração da escola, de modo que a BNCC anda junto com a Parte Diversificada da Escola, ou seja, uma parte complementa a outra”. E Assegura (GE7), “Projeto de Vida e Empreendedorismo e Protagonismo, fazem a diferença”.

Gráfico 5 – Cenário de Integração de Componentes Curriculares de Parte Suplementar às Matrizes Curriculares – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco



Fonte: Matrizes Curriculares de Pernambuco e Municípios (Elaboração do Autor)

Na relação da Parte Suplementar com a Base Comum e a Parte Diversificada, registra profissional de Coordenação Pedagógica (CP5): “Toda Diversificada (Componente Suplementar) precisa estar conectada a uma Disciplina da Base Comum. Por meio das Diversificadas (suplementares) se pretende aumentar a qualidade da aprendizagem do aluno no currículo da BNCC, junto com a Parte Diversificada” (CP5).

Sobre as Eletivas e Protagonismo, afirma (CP5): “As Eletivas integram as Diversificadas (Suplementares) e abrem oportunidade para a comunidade dentro da escola e escola na comunidade. Protagonismo também estabelece parcerias no fortalecimento dos alunos nas suas escolhas”. Corroborando (CP4) expressando: “Temos várias festividades culturais do município, onde os conhecimentos são resgatados nas Disciplinas Eletivas e demais áreas de conhecimento”. “Nas Eletivas, os alunos podem escolher os que querem estudar durante, a cada 6 meses”, afirma (GE7). Complementa (GE3), “As Eletivas são para as questões culturais ou outras necessidades da escola, da sala de aula, da disciplina. Faz-se as Ementas das Eletivas com as Disciplinas da Base Comum, com as quais se estabelece vínculos”. Em corroboração com a importância das Eletivas, também registram, respectivamente, (GE1): “Há um espaço muito importante na Matriz Curricular composto pelas Eletivas, em que as

vivências são direcionadas à cultura local” e (CP1): “As eletivas têm por finalidade aprofundar os estudos e enriquecer os conhecimentos trabalhados na Base Nacional Comum Curricular”.

Em se tratando do desenvolvimento dos alunos, Protagonismo e Estudo Orientado também, conforme enxergam profissionais de Gestão e Coordenação Pedagógica, são responsáveis pela postura de vencedor e alavancagem de vida dos alunos, na perspectiva de que desenvolvam autonomia, solidariedade e competência. Assim, ratifica (GE6), expressando: “As aulas de Protagonismo fazem os alunos terem um foguete em suas mãos e decolar. É impossível os alunos não quererem vencer na vida após 4 anos de aulas de Protagonismo”. Acrescenta, ainda, “Trabalhamos Estudo Orientado na perspectiva de autonomia, solidariedade e competência, tendo em cada sala um eixo com aluno no centro”.

Face às evidências, denota-se que os componentes curriculares da Parte Suplementar, Projeto de Vida, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Estudo Orientado, constantes em 90%, 70%, 70%, 80% e 80% das propostas pedagógicas, respectivamente, assumem elevada importância nos desenhos curriculares adotados, de modo que, conforme os profissionais entrevistados, caracterizam-se a partir da relação com os componentes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, o Projeto de Vida como o ‘Coração da Escola’, Projeto de Vida e Empreendedorismo junto ao Protagonismo Juvenil como responsáveis por ‘fazer a diferença’ no aumento da qualidade da aprendizagem do aluno. No mesmo cenário, tem-se as Disciplinas Eletivas como as promotoras de oportunidades de interação escola – comunidade e escola - festividades culturais locais e do município; de escolha semestral, pelos próprios alunos, das temáticas a estudadas e vivenciadas, o que fortalece o protagonismo estudantil; e de aprofundar os estudos e enriquecer os conhecimentos dos estudantes. Ademais, o Protagonismo também estabelece parcerias no fortalecimento dos alunos nas suas escolhas e junto com Estudo Orientado ofertam suporte aos alunos, na perspectiva de que desenvolvam autonomia, solidariedade e competência.

3.3.2.2 Atores envolvidos e flexibilidade no processo de escolha dos componentes curriculares da Base Comum e da Parte Diversificada contempladas com as estruturas da Parte Suplementar

Quanto ao processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Suplementar, assim como das Partes Diversificada e Complementar, de acordo com relatos dos profissionais entrevistados, ocorreu também em quatro contextos, com a atuação e decisão

dos atores da gestão central de Governo e das Secretarias de Educação, com Diretoria e Coordenações específicas de Educação Integral: a) no caso da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a matriz curricular e seus componentes têm raízes no modelo da Escola da Escolha, o que se efetivou com a celebração de convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); b) nos municípios em adesão ao convênio com o Governo do Estado de Pernambuco, em virtude da parceria já celebrada, o modelo da Escola da Escolha trouxe consigo as Disciplinas da Parte Diversificada; c) em caso particular de município que firmou convênio direto com o ICE e implantou a estrutura curricular da Escola da Escolha; d) situação de municípios que implantaram política própria de escola de ensino integral, estruturando seus próprios arranjos curriculares, o que nesse caso houve a atuação do Conselho Municipal de Educação aprovando a estrutura curricular.

Entretanto, convém ressaltar que o Componente Curricular, Disciplinas Eletivas é de escolha da Gestão Central e Equipe Técnica, somente no sentido da institucionalização na Matriz Curricular. No que concerne às diversas temáticas vivenciadas a cada semestre letivo, a escolha é livre para as escolas, com as sugestões partindo também dos alunos, por meio da realização de evento específico, em que se justifica as razões das escolhas das temáticas e se promove a adesão e matrícula dos alunos. Trata-se de um forte marco no Protagonismo Juvenil. “A escolha se dá por meio de pesquisas com os Docentes e em conversa com os alunos. Partimos da necessidade latente”, afirma Docente (D26) e completa Docente (D25):

É na Disciplina Eletiva que os estudantes detêm a voz maior, onde a partir de suas necessidades, os professores elaboram as Eletivas que por sua vez se articulam com todas as Disciplinas da BNCC, em dinamismo diário, não apenas para cumprir currículo, mas percebendo o aluno enquanto agente de transformação social, protagonista, e não o aluno como mero expectador. O aluno é responsável, autor de seu conhecimento, sendo o professor apenas mediador.

No que concerne aos primeiro e segundo contextos, política educacional da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, com adesão expandida às Redes Municipais de Ensino, o processo de escolha e seus trâmites têm como marco a adoção do modelo Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, o que contempla 70% das 10 unidades de ensino em investigação. Confirma-se tal procedimento nos relatos dos profissionais de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Afirma profissional de Gestão Escolar (GE8): “Em 2017, começamos com a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o motivo diferenciado para a estrutura curricular, com a Base Comum e a Parte Diversificada...”. Em seguida, completa o mesmo Gestor: “O Estado leva agora essa experiência para o Ensino Fundamental,

estabelecendo a parceria com 15 Municípios, por meio de um programa denominado Educação Integrada”, (GE8). Face ao mesmo contexto, conforme (GE1), “A Escola faz parte de um Programa de Educação Integrada, que foi lançado pelo Governo do Estado de Pernambuco, em que participam 15 municípios...”. E Acrescenta: “O modelo pedagógico foi pensado e estruturado pelo ICE, acerca do que todas as escolas foram orientadas no momento da implantação da proposta pedagógica” (GE1). Em mesmo viés ratifica (GE3): “O município firmou parceria com o ICE para implantar a Proposta da Escola da Escolha”. Endossa o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (CP4), “A implantação do Projeto Pedagógico se deu sob as diretrizes do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE)” e ressalta (GE6), “O Currículo não foi uma criação nossa. Fomos contemplados com a proposta e recebemos o modelo pronto, porém em implantação”.

Imprescinde registrar que no segundo contexto, já se percebe a abertura para atuação dos atores envolvidos na Gestão Escolar e na Coordenação Pedagógica, o que denota um sinal de flexibilização necessária à estruturação curricular. Isso se evidencia no relato do (a) profissional (GE3), quando afirma: “Em 2019, estamos com a Matriz proposta pelo Estado de Pernambuco, com algumas adaptações que se deram, consensualmente, com a participação dos Gestores e Coordenadores das Escolas de Ensino Integral do 6º ao 9º Ano”.

No terceiro contexto, caso de adesão direta do município ao modelo Escola da Escolha do ICE, o que contempla 10% das 10 escolas campo de pesquisa, profissional de Coordenação Pedagógica (CP5) enfatiza: “Sobre a organização curricular, a iniciativa da Escola da Escolha provém do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”. Nesse cenário, a adesão à proposta metodológica Escola da Escolha ocorre por iniciativa própria da Rede Municipal de Ensino, no entanto, em cenário metodológico integra o conjunto de 80% das unidades escolares investigadas que adotam estratégia pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade com a Educação.

Em se tratando do quarto contexto, o das iniciativas próprias dos municípios, composto por 20% das 10 propostas pedagógicas investigadas, conforme os Profissionais de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica as escolhas das composições curriculares, inclusive da Parte Suplementar ocorrem por fomentação de política educacional da Coordenação Municipal de Ensino Integral, seguidas de aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. Assim ratifica (CP2), “São muitos professores engajados que têm trabalhado conforme as sugestões da Coordenação Municipal de Ensino Integral, contemplando-se o que seja melhor para os alunos e comunidade”, com a corroboração de (GE10): “Implantamos, por

meio de aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, uma proposta com a nossa identidade, sem imitar outras”.

Face às evidências acerca dos atores envolvidos presentes nas falas dos entrevistados procede a tendência quanto à flexibilidade na alteração e adaptação das matrizes curriculares para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, com alcance também à Parte Suplementar, embora, com as evidências de haver, em 80% das propostas pedagógicas analisadas, adesão inicial à estrutura de modelo proveniente de terceiro setor e, em 20% dos casos, estruturação de currículo em âmbito das instâncias centrais da administração, com abertura para atuação do Conselho Municipal de Educação – entidade de natureza deliberativa –, porém, sem marcas de envolvimento de profissionais docentes, de gestão escolar e de coordenação pedagógica, tampouco, de responsáveis por alunos e agentes da comunidade ou da sociedade civil organizada. Isso, sem deixar de considerar a primeira situação de alteração de matriz curricular implantada em 2011, no caso de uma política de iniciativa municipal, que sofre ajustes em 2019; e a segunda, ainda, no caso de matriz curricular implantada em 2017 pelo Governo do Estado e Municípios conveniados, com alteração ocorrida a partir do ano 2019, o que deriva de proposições dos profissionais do campo da docência, da gestão e coordenação pedagógica.

3.3.2.3 Desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes no convívio em sociedade e seus registros na Parte Suplementar do currículo

Na perspectiva de inserção dos saberes dos alunos nos planos de aula dos Docentes, contemplando as relações com seus familiares, notícias a que têm acesso e até o trajeto que fazem de casa para a escola e vice-versa, evidencia profissional de Gestão Escolar (GE3),

O saber dos alunos, fruto de suas vivências, integram o plano de aula dos Docentes, uma vez que se observa os movimentos, brincadeiras e conflitos dos alunos. Tudo parte do que se sabe sobre o aluno. Há constante diálogo e exercício da calma, do respeito, para que se constituam espelhos para os alunos. Há uma constante preocupação com as companhias das crianças no trajeto casa-escola-casa, sobre como os pais as tratam. Prima-se por confiar nos alunos, o que é abordado no acolhimento com os pais ao início de cada ano letivo. Buscamos saber sobre as relações dos alunos como os familiares, com as notícias que assistem na TV.

Na contemplação dos saberes vivenciais dos alunos e possíveis percepções nas mudanças que eles demonstram, inclusive quanto ao comportamento e atitudes, (GE7) ratifica: “Já percebemos mudanças nos alunos. Embora professor seja sonhador e queira

resultados imediatos, num piscar de olhos, percebemos claramente as mudanças de comportamento, hábitos e atitudes dos alunos”.

Pelas mesmas vias dos saberes comportamentais e atitudinais, em modificação do antes visto para o hoje percebido, (CP7) registra: “Percebo um orgulho positivo neles, de modo que demonstram para outros colegas que são da escola integral, que estudam o dia inteiro, que têm outro comportamento, que precisam demonstrar o seu melhor nos eventos”. E acrescenta: “Nos hábitos domésticos, os alunos após suas refeições em casa, levantam da mesa e recolhem o prato para a pia e destina corretamente os restos de comida, hábito aprendido na escola, que os pais nos relatam, satisfeitos” (CP7).

Conforme (GE2), por vias do protagonismo eles ganham espaços, de modo que registra, “Embora havendo um grupo de multiplicadores em protagonismo, com as devidas credenciais, na escola se diz que todos são protagonistas e que desenvolvem o protagonismo, pois ambos podem falar sobre o que percebem na rotina escolar e apresentar sugestões”. Reforça (CP2), “Existem pais que solicitam que incluam seus filhos na equipe de Protagonistas, por perceber a elevada importância das atividades de multiplicador para com os colegas”. Ainda completa (CP2), “São situações que promovem mudanças de valores, uma vez que se trabalha o perfil dos alunos, que passam a serem espelhos para os demais”. Em perspectiva da dinâmica nas interações, afirma (CP8): “Eles inserem seus conhecimentos no recreio animado, com o auxílio dos professores: jogos e brincadeiras, venda de lanches e música”. Também sobre a importância do protagonismo na relação com os saberes vivenciais, afirma (CP4), “Protagonismo incentiva o cuidado com a escola, com a carteira, com o ambiente. Cuidados fora da escola para não está sujando a rua, jogando lixo na rua, não desperdiçar energia elétrica, não desperdiçar água”. E acrescenta, “Então, tratamos a educação no âmbito escolar e também na comunidade, em casa”.

Evidenciando o papel da prática educativa de tutoria aos alunos, na relação direta com seus saberes vivenciais, dificuldades, perspectivas, autoestima e desenvolvimento, registra (GE1), “A prática da tutoria, apesar de não integrar a Matriz Curricular, tem sido de importante suporte, pois os Professores são escolhidos pelos alunos para seus tutores, com os quais se reúnem nos intervalos e em momentos livres”. Para (CP1), “Na Tutoria, o aluno escolhe para Tutor um Docente com qual tem afinidade, confiança, indo além de uma conversa de cunho pedagógico e alcançando questões particulares de casa, da família” (CP1).

Ressalte-se que nas experiências investigadas, todos os profissionais da escola podem ser escolhidos para ser tutor dos alunos.

“Tutoria gera felicidade para os pais, uma vez que os filhos relatam sobre a importância desse atendimento educacional”, ainda expressa (CP1), fazendo questão de ainda enfatizar: “Percebe-se fortemente na tutoria - A Pedagogia da Presença - que me faz encantada pela doação para o outro. Isso tem proporcionado a maturidade dos alunos e posturas exemplares na escola e fora dela”.

Já com o propósito de valorizar os saberes dos alunos e imprimir importância aos seus espaços, (GE8) assegura: “... aí se encontram os saberes de vivência dos alunos. No circuito de Cinema, em que são prospectadas fotografias que os eles fazem da sua comunidade, da sua rua”.

Portanto, conforme relatam os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes no convívio em comunidade local e sociedade e seus registros na Parte Suplementar do currículo, na perspectiva de inserção dos seus saberes nos planos de aula dos Docentes se evidenciam em situações de: a) atividades de fotografias e cinemas retratando cenários e culturas locais e regionais; ações de tutoria nos molde da Pedagogia da Presença com foco nas posturas exemplares dos alunos fora da escola; b) tutoria em prol da afinidade e confiança, indo além de uma conversa de cunho pedagógico e alcançando questões particulares de casa e da família dos estudantes; c) exercício do Protagonismo incentivando o cuidado com a escola, com a carteira, com o ambiente, evitando práticas de jogar lixo na rua, de desperdício de água e de energia elétrica; d) inserção dos conhecimentos dos alunos no recreio animado, na prática venda de lanches, de jogos, brincadeiras e músicas; e) atividades de escolha de aluno multiplicador para com os colegas em situações que se trabalham os perfis dos alunos e promovem mudanças de valores, num sistema espelhamento das atitudes positivas entre os estudantes; f) hábitos domésticos corretos dos alunos após suas refeições na escola e em casa; g) demonstração positiva das boas práticas por ser aluno de escola de ensino integral; h) primar pela confiança nos alunos a partir do conhecimento sobre as relações dos alunos como os familiares, com as notícias a que assistem e/ou têm acesso.

3.3.3 Parte Suplementar curricular em campo perceptivo dos Docentes

Na realização de entrevistas junto aos profissionais Docentes que atuam na Parte Suplementar do Currículo, coletou-se informações em seus relatos na perspectiva de identificar de que modo se deu a participação no processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Suplementar; espaços internos e externos à escola onde são

desenvolvidas as atividades; os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade; e flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em atividades protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, contemplando conhecimentos e vivências peculiares.

Por vias de estratégia de registro e análise das informações coletadas em entrevista com profissionais da docência, os relatos e outras informações referentes a tempos e espaços pedagógicos seguem analisados, especificamente, no item 3.4. Assim sendo, as informações nesse bloco se relacionam com os Componentes Curriculares classificados como integrantes de Parte Suplementar do Currículo, conforme Quadro 20 e Gráfico 5, por vias de suporte de suplementação e aperfeiçoamento curricular às Disciplinas Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

Inserem-se no contexto os relatos dos Docentes que lecionam com: Eletivas, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Olinda - Patrimônio Cultural, Oficina de Danças Culturais, Protagonismo Juvenil: Artes e Cultura, Protagonismo Juvenil: Educação em Direitos Humanos, Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação, Eletivas, Protagonismo, Letramento em Programação, Raciocínio Lógico, Música, Elaboração de Projetos, Comunicação e Uso de Mídias e Dança.

Logo, seguem registros e análises concernente à participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Parte Suplementar e aos saberes vivenciais dos estudantes, conforme percepções de 24 profissionais da docência, codificados como: D4, D8, D10, D11, D15, D17, D18, D24, D25, D28, D29, D30, D31, D34, D38, D40, D41, D43, D44, D45, D44, D45, D45 e D49.

3.3.3.1 Participação docente no processo de escolha dos componentes curriculares da Parte Suplementar de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental

A participação docente no processo de escolha dos Componentes Curriculares, tratados pelos parâmetros desse trabalho investigativo como integrantes da Parte Suplementar do Currículo, se configura nas falas dos professores entrevistados, com coleta de relatos por meio de abordagem direta com gravação em áudio.

Acerca de Letramento em Programação, componente presente em apenas 10% das dez experiências pedagógicas, afirma Docente (D29), que começou com um programa à parte, por se tratar de um projeto do Instituto Ayrton Senna, com o qual o município firmou convênio e

começou com uma Disciplina Eletiva. “Por ter dado tão certo, migrou de Eletiva, passando a integrar a Parte Diversificada (Suplementar) como Disciplina” (D29). Complementa: “Eles (os alunos) aprendem a programação, a parte de robótica e à medida que avança nas séries/anos ele vai se aprofundando até chegar à etapa de produção de robô até aplicativos de celular, no 9º ano” (D29). Confirmam-se as declarações nos relatos do Docente (D28), quando expressa: “Após teste em dois semestres, Letramento Digital galgou de Eletiva para a Parte Diversificada do Currículo. Introduzimos com os trabalhos de jogos, programação, comandos”.

Nos relatos se evidencia que a primeiro momento a escolha do componente Letramento Digital se deu por adesão a um pacote pedagógico com matriz curricular apresentada pronta. No entanto, por flexibilidade no processo foi permitido que uma Eletiva (componente extracurricular de vivência semestral) evoluir para o *status* de Disciplina (componente permanente na matriz curricular).

Não obstante, além do exemplo citado, os Componentes Curriculares são escolhidos por equipes técnicas vinculadas à gestão central da educação, nas redes de ensino, como já argumentado em situações anteriores.

“Patrimônio Histórico e Cultural é uma Disciplina nova no currículo da escola em fase de experiência. A Disciplina foi proposta pela Diretora das Escolas de Ensino Integral da Secretaria Municipal de Educação”, afirma (D11). Seguindo processo semelhante de escolha tem-se a Disciplina de Raciocínio Lógico, que foi proposta por profissional de consultoria técnica especializada. “Privilégio para mim, lecionar com Raciocínio Lógico. Quando, em 2011, o Consultor que nos apresentou a Disciplina alertou que seria algo que nunca tínhamos visto, inclusive na Faculdade”, relata (D7).

Não diferente ocorre com a Disciplina Projeto de Vida no processo escolha. “Fiquei receoso ao receber o convite para atuar com essa Disciplina em virtude da seguinte inquietação: - Como trabalhar e falar em Projeto de Vida para alunos do 6º, 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental?”, assim relata Docente (D8). Docente (D44) também corrobora, no que se refere ao processo de escolha das Disciplinas Estudo Dirigido e Patrimônio Cultural. “Patrimônio - Não tive participação na escolha da Eletiva. Trata-se de uma Disciplina nova para mim, que não faz parte da minha área de formação. Sou da área de Educação e por isso fui escolhida para Lecionar com Estudo Orientado, ...” (D44).

No que se refere às Disciplinas Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, os Docentes afirmam que foram escolhidos para lecionar com os referidos Componentes Curriculares. “A minha escolha para ser professor de Protagonismo Juvenil também se deve ao fato de eu ter

sido aluno de escola de Ensino Integral, no Ensino Médio. Lá, tínhamos as Disciplinas Eletivas e Protagonismo Juvenil” (D45). “Como não completava a carga horária docente (180 horas mensais) somente com Educação Física fui direcionado a trabalhar com outras Disciplinas distintas do nosso Currículo de Formação, sendo Projeto de Vida”, relata docente (D17).

No caso das Eletivas, uma exceção, o processo de escolha se dá nas unidades escolares com a participação de docentes e alunos.

A escolha se dá por meio de pesquisas com os Docentes e em conversa com os alunos. Partimos da necessidade latente. É o caso da Eletiva sobre Sexualidade, pois os adolescentes estão com a libido aflorada, muitas adolescentes grávidas, dentre outros fatores. (D26)

Em corroboração, conforme profissional de Coordenação Pedagógica (CP2), nas Eletivas os professores têm fortalecido o seu direito de escolha e apresentar proposições, ou seja, de exercer seu protagonismo referente às suas necessidades e seus interesses. “As Eletivas e os componentes opcionais inseridas se deram por necessidades e proposições dos professores em virtude das Avaliações Externas. Algumas estão atreladas à Base Nacional Comum Curricular, a exemplo da Educação Ambiental” (CP2).

Como afirma Docente (D25), nas Eletivas os estudantes detêm a voz maior e suas necessidades são contempladas.

É na Disciplina Eletiva que os estudantes detêm a voz maior, pois a partir de suas necessidades, os professores elaboram as Eletivas que por sua vez se articulam com todas as Disciplinas da BNCC, em dinamismo diário, não apenas para cumprir currículo, mas percebendo o aluno enquanto agente de transformação social, protagonista, e não o aluno como mero expectador. O aluno é responsável, autor de seu conhecimento, sendo o professor apenas mediador. (D25)

Possível se faz inferir que é no conjunto dos Componentes Suplementares das Eletivas, de conotação extracurricular, que os professores e, sobretudo os alunos, podem exercer o ‘papel de propositor’ – protagonismo - dos conteúdos a serem abordados nas atividades pedagógicas. Isso exerce caráter de positividade, principalmente por já se ter o exemplo de um componente curricular das Eletivas sendo promovido a Disciplina permanente da Parte Suplementar da Proposta Curricular de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco.

3.3.3.2 Saberes vivenciais dos estudantes na Parte Suplementar do currículo

Considerando-se que os espaços de vivência dos alunos, onde interagem com familiares e com a comunidade, constituem-se espaços de produção de saberes, convém numa

proposta de escola de ensino integral saber acolher e lidar com esses os diversos saberes que trazem consigo os estudantes. Nessa perspectiva, após relatos coletados de docentes entrevistados, com atuação em 10 escolas de municípios diferentes de Pernambuco seguem os registros referentes aos saberes vivenciais dos estudantes na Parte Suplementar do Currículo, contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola e como são inclusos nos trabalhos curriculares e extracurriculares.

A princípio, ressalte-se que nas experiências investigadas as crianças e adolescentes atendidos são residentes em comunidades com acúmulo de desencantos e de problemas sociais diversos. Portanto, os saberes referentes a desencontros na caminhada da vida e aos insucessos são de alto acúmulo de influências negativas.

Em relato chave para análises nesse bloco, importa que se inicie com as percepções do profissional Docente (D31), que expressa sobre a importância do acolhimento dos estudantes e no encaminhamento de suas trajetórias, rendendo-lhes os suportes para romperem as barreiras que os separam de uma vida bem sucedida e de decisões acertadas, onde o insucesso é o ciclo que não se quebra por parte de seus familiares mais próximos.

Entendo que não é fácil para o aluno enxergar que seu irmão, seus parentes próximos nunca quebraram o ciclo de permanecer sem evolução no próprio meio (uma espécie de sociedade de casta por força das circunstâncias). Entendo que com a postura da escola de educação integral, dos professores, da gestão, e que de modo engrenado o estudante estar sendo posto como uma pessoa com cuidado especial, possibilitando a partir do seu meio enxergar novas perspectivas, que a escola promove um tratamento diferenciado e apresenta portas e novo caminho, creio que os alunos tomam decisões. Essas decisões alimentadas no sentido das possibilidades de mudar a própria história, a história dos que estão em volta, afirmando que quer ser um policial, um médico, um advogado, um enfermeiro. O caminho é longo, mais estão sendo proporcionados os meios favoráveis para que os alunos alcancem seus sonhos. (D31)

Por exemplificação, relata o professor sobre a formação de um dos bairros em que se localiza uma das escolas de ensino integral: “O bairro foi formado por dois momentos, o de construção pelas pessoas e o da intervenção do Estado nessa luta por moradias” (D43). O mesmo Docente afirma que os conhecimentos e saberes da comunidade são diversos, no entanto a escola brasileira tem um histórico de ser conteudista, onde e as práticas não são muito vivenciadas e percebe essas vivências na escola como uma grande dificuldade. Logo, pondera:

Essas comunidades fazem com que a população tenha saberes e experiências bastante diversificadas. Temos alunos aqui, que os pais são pescadores. Essa diversidade de saberes dificulta o nosso trabalho, porém, procuramos trabalhar na medida do possível. Historicamente a escola é muito conteudista e as práticas não são muito vivenciadas e vejo essas vivências na escola como uma grande dificuldade. Dentre tantos saberes, é

um desafio para a escola contemplá-los. O saber conviver com os saberes dos alunos, uma vez que ficamos dia inteiro com eles, é muito presente na escola de ensino integral. Passamos a nos envolver até afetivamente, que é um princípio desse modelo de educação integral. (D43)

Seguem-se, diante dessa amostra de canários, as estratégias de acolhimento de saberes registradas pelos professores.

Conforme expressa (D24), “Os alunos trazem um universo de saberes e buscamos identificar, nos apropriar e melhorar esses saberes a partir das necessidades críticas, imediatas e preocupantes. Sempre que temos oportunidade estamos conversando com os estudantes”. Acerca de como se dá o diálogo, complementa, “Essa conversa vai além dos momentos de tutoria. Temos essas aberturas e percebemos as angústias dos alunos, seus problemas, seja por fala ou por gestos. Identificamos, promovemos melhorias e eles retornam para suas casas com outras posturas” (D34). Reforça (D49), “Trabalhamos com foco na história e na cultura do bairro (Resgate da Identidade)”.

Na percepção dos Docentes os saberes externos trazidos pelos alunos influenciam diretamente na escolha de seus futuros, de suas profissões. “Os saberes externos trazidos pelos alunos, muitas vezes influenciam na escolha deles, quer seja na área da medicina, ou em outra área. A nós professores cabe incentivá-los, mostrar caminhos e estratégia de como superar as dificuldades e alcançar os objetivos”, afirma docente (D38). Por isso, precisa-se acolher a bagagem de conhecimento dos alunos. Assim entende docente (D18): “Os alunos trazem uma bagagem muito grande e a gente adapta os horários e as atividades. Buscamos tirar as dúvidas e assim, na verdade, aperfeiçoamos os conhecimentos que eles já têm”.

Nesse contexto, os trabalhos de tutoria são apresentados como um recurso para o acolhimento dos saberes dos alunos, suas perspectivas e dificuldades e direcionar suas trajetórias para vida, a partir da escola. Conforme relata profissional docente, a Tutoria

permite que os alunos sejam ouvidos nos aspectos sociais, econômicos, culturais, emocionais, dando suporte aos estudantes com dificuldade em alguma Disciplina, sendo o tutor de escolha do próprio aluno. A tutoria, inclusive, ajuda muito aos alunos preservarem e cuidarem do espaço escolar, com sentimento de pertencimento. (D25)

De acordo com o Docente (D30), os Guias de Aprendizagem constituem recursos importantes, pois permite que se realizem trabalhos interdisciplinares. “Trabalhamos com Guias de Aprendizagem que são elaborados com muita atenção, contemplando os conteúdos da BNCC, da Parte Diversificada e os Conteúdos Interdisciplinares”, afirma. O Protagonismo Juvenil também permite que os saberes vivenciais dos alunos ganhem vida e que as suas vidas assumam mais sentido.

Iniciamos o trabalho com Protagonismo Juvenil, disciplina sobre a qual muitos nunca haviam ouvido falar, mas que rapidamente compreenderam o significado para a vida deles e aceitação se deu naturalmente por todos. A Disciplina ajuda aos alunos desenvolverem uma autonomia e protagonismo expressivos, algo que acredito não ter havido em outras escolas das quais são regressos. Os alunos compreenderam que estão escrevendo sua história de vida, enquanto protagonistas de uma história belíssima de vida, de acordo com seu próprio esforço, participação, disponibilidade, abraçando a disciplina e entendendo que é o caminho para se tornar um grande líder, um grande empresário, um grande profissional. Espero assim, contribuir nesse sentido. (D3)

Na sequência de registros dos Docentes, afirmações sobre a importância de inserir o conhecimento dos alunos nas práticas educativas atribuem relevante sentido a essas práticas pedagógicas das escolas de ensino integral. Ademais, apresenta situações reais de como ocorrem as interações de saberes.

Docente (D45) assegura:

Sabemos que a escola está no seio da sociedade, num espaço de transversalidade, articulando-se com as vidas externas. Sondamos e aproveitamos os conhecimentos prévios que os alunos detêm, fruto das entidades, das associações, das igrejas. Com isso, há uma soma com o temos aqui, de modo que na sala de aula a gente materializa o conhecimento dos alunos.

Conforme docente (D44), “Com certeza o conhecimento de mundo colabora com o conhecimento científico. Os alunos socializam seus saberes e desenvolvem suas competências”. De acordo com profissional de docência (D40), as práticas das famílias, inclusive nas artesanais promovem saberes que os alunos precisam socializar e potencializar na escola a multiplicação desses saberes.

Muitos alunos nossos têm vivência com os saberes, uma vez que existem mães de alunos que trabalham com o artesanato, de modo que algumas delas já participaram das atividades escolares conosco, nas oficinas. Outros alunos estão se descobrindo e se identificando com as habilidades na confecção de quadros com linhas e pregos, decoração das garrafas com tintas, confecção de pesos de portas com garrafas pets, fitas e tecidos. (D40)

Nas práticas de preservação ambiental, brincadeiras antigas, jogos, produção de texto, confecção de objetos e utensílios com garrafa PET, leitura, em espaços internos e externos, dentre outras situações e contextos, os saberes dos alunos podem ser protagonizados nas atividades escolares, sendo os Componentes Curriculares da Parte Suplementar do Currículo estruturas propiciadoras dessas realizações pedagógicas.

De acordo com Docente (D4),

Na temática - Jogos e Brincadeiras Antigas - são trabalhados os gêneros textuais e outras atividades envolvendo Matemática. Os alunos se envolveram em outras

atividades, confeccionando e pintando ‘jogo da velha’, ‘amarelinha’ em espaços externos da escola. Também os alunos fazem a acolhida, todos os dias, com apresentação dos jogos trabalhados em sala às demais turmas participantes de outras eletivas. Percebemos avanços dos alunos na oralidade, na organização, uma espécie de empoderamento, fazendo questão de transmitirem aos demais estudantes da escola.

Ainda sobre as brincadeiras, Docente (D24) faz afirmações sobre as sugestões dos alunos, inclusive sobre saberes de Matemática observáveis nos locais de comércio, de esporte e lazer. “As brincadeiras são pesquisadas e sugeridas pelos alunos. Quando o aluno se dirige ao mercado ele está explorando outros espaços. No caso da Academia das Cidades, podemos trabalhar medidas e grandezas”. Acrescenta suas observações:

Eles trazem conhecimentos de fora para a escola e nós conseguimos estender o planejamento para além da escola e do livro didático. Os alunos conseguem ampliar seus conhecimentos em espaços extraescolares. No caso dos esportes, é possível estruturar situações-problema a partir de suas vivências. (D24)

Já para Docente (D10) em seus relatos ressalta: “Desenvolvemos um projeto com recolhimento de materiais descartados no meio ambiente, onde a culminância apresentará as possibilidades de reuso na confecção de outros objetos, a exemplo de garrafas pets na confecção de bancos, sofás, organização de jardins”.

Face aos registros dos relatos dos profissionais docentes entrevistados, denota-se elevada atenção aos saberes vivenciais dos alunos e sua contemplação nos planos de trabalho dos professores. Tais aspectos, pelo que expressam os docentes, são evidenciados quando se atribui importância e a prática docente se reveste das percepções que: (a) o acolhimento dos estudantes e o encaminhamento de suas trajetórias se fazem essenciais, uma vez que os suportes para romperem as barreiras que os distanciam do sucesso carecem vir da escola, compreendendo-se que os ciclos de insucesso nos seus meios de vivência não são desfeitos, somente pelas possibilidades de familiares mais próximos; (b) carecem ser alimentadas as decisões no sentido das possibilidades de mudar a própria história, e a história dos que estão em volta, o que envolve a luta por moradia; (c) importa o saber conviver com os saberes dos alunos, uma vez que os profissionais os acompanham pelo dia inteiro, aspecto que qualifica o uso da jornada ampliada na escola de ensino integral; (d) os alunos trazem um universo de saberes e se busca na escola, identificar, apropriar-se e melhorar esses saberes a partir das necessidades críticas, imediatas e preocupantes; (e) se percebe as angústias dos alunos, seus problemas, seja por fala ou por gestos e se promove as intervenções necessárias para que retornem para suas casas com outras posturas, positivas e motivadoras; (f) os saberes externos trazidos pelos alunos influenciam diretamente na escolha de seus futuros, de suas profissões,

aspecto pelo qual se trabalha com foco na história e na cultura dos bairros em que residem os estudantes, elucidando as dúvidas e assim, na verdade, aperfeiçoando os conhecimentos que eles já têm; (g) se sonda e se aproveita os conhecimentos prévios que os alunos detêm, fruto das suas vivências nas entidades, nas associações, nas igrejas, e práticas das famílias, inclusive nas artesanais; (h) os conhecimentos trazidos de fora para a escola promovem a expansão do planejamento para além da escola e do livro didático, de modo que alunos conseguem ampliar seus saberes em espaços extraescolares; (i) o Protagonismo Juvenil se constitui fator possibilitador para que os saberes vivenciais dos alunos ganhem vida e que as suas vidas assumam mais sentido.

3.4 Estruturas organizacionais dos Espaços e Tempos Pedagógicos nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo

Em virtude do questionamento motriz: “Como se desenha a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco?”, objetivou-se delinear a referida estrutura organizacional, em sentido investigativo de descrever de forma concisa e direta, esboçar. Para tanto, estabeleceu-se Espaço Pedagógico - variável independente - constituído de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados (Educação em Revista, 2011, p. 253) de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral. Não obstante, Tempo Pedagógico - variável independente - compreende nesta investigação o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral.

Logo, em aspectos das análises que se seguem, dispõem-se os relatos e as percepções dos profissionais da Gestão Escolar, da Coordenação Pedagógica e da Docência referentes aos Espaços e Tempos Pedagógicos inerentes às propostas pedagógicas das 10 unidades escolares campo desta investigação, com foco nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do currículo para Educação Integral – Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.4.1 Espaços Pedagógicos e a Parte Diversificada do Currículo

Em se tratando dos espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada, com frequência e a carga

horária semanal, conforme se evidenciam nos relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, o espaço de sala de aula continua sendo o de maior tempo de uso, seguido de outros espaços, usados em momentos especiais de aula, pesquisa ou recreação, como Biblioteca, Quadra Poliesportiva, Refeitório, Pátio Recreativo, Área de convivência, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências.

Convém ressaltar, que apesar da importância desses espaços no desenvolvimento das atividades pedagógicas, Quadra Poliesportiva, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências são espaços existentes em menor parcela das unidades escolares, variando de 20% a 50%, apenas, dentre os três equipamentos de espaços pedagógicos em destaque.

Quiosques de leitura é realidade de apenas duas das dez escolas investigadas, isto é, 10% da unidades educacionais.

Para o (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP2), “As atividades em espaços externos ocorrem frequentemente, de acordo com os planos de aula dos professores”. Corrobora (GE3), sem mencionar os espaços: “Trabalha-se com os Docentes na perspectiva de que as atividades sejam desenvolvidas em espaços externos à escola”. Completa (CP4), envolvendo várias Disciplinas além da Parte Diversificada, especificamente, “... as atividades de campo se dão com as Eletivas, História, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês, Projeto de Vida (Laboratório de Geografia da Faculdade, História, Sítios Arqueológicos do Catimbau e Barro Preto, embaixo de árvores)”.

Ressalta também (GE7), “Temos os espaços no entorno da escola e outros espaços de práticas de educação física: quadra poliesportiva e campo de futebol. Temos também as praças e a praia, locais em que os professores, frequentemente, estão indo ministrar aulas diferenciadas”. Conforme profissional de gestão Escolar (GE8), as atividades em espaços externos contemplam Biblioteca, Parque, Universidade, Jardim, Horta Comunitária.

Os espaços externos em que trabalhamos são a Rioteca (espaço privado de leitura, tertúlias literárias, manutenção da Rioteca), onde as atividades ocorrem sem uma frequência preestabelecida. São ditadas pelas dinâmicas das aulas, em intervalos variáveis. Temos atividades na horta comunitária, no espaço da Rioteca. Utilizamos os Espaços do Parque Santana, com o desenvolvimento de projetos esportivos (vôlei, patinação, dia da criança), em que os alunos ampliam suas jornadas das 15h às 17h. Fazemos atividades de limpeza cidadã na Vila Santa Luzia. Atividades de estudo de percurso, em parceria com a UFRPE. Organização de um jardim nas calçadas da escola, e com isso, conquistamos o respeito da comunidade. Intervenção urbanística na ponte que liga a escola ao Parque Santana. (GE8)

Conforme (GE1), fazendo referência às aulas de campo em visitas, “... os alunos visitam os espaços culturais da própria cidade e de outras do Estado de Pernambuco, inclusive

museus da Capital Recife”. De acordo com profissional de Coordenação Pedagógica (CP8), em atividade de campo “Identificou-se como importante ponto cultural da cidade, um espaço denominado Cuscuz, que será reativado, com reforma e ampliação. Trata-se de um espaço para apresentações culturais”.

Em síntese, conforme expressam Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, denota-se um caminhar que se direciona para atividades realizadas fora dos espaços internos escolares, explorando saberes locais e regionais, porém, pelas evidências dos relatos, trata-se de uma possibilidade pedagógica a ser ampliada, o que na Parte Diversificada, será potencializada quando se contemplar Disciplinas com relação de maior proximidade com os saberes curriculares peculiares aos espaços de vivência dos alunos e das comunidades. Inobstante, apesar do uso predominante dos espaços internos escolares nas atividades, necessário se faz considerar que o uso de espaços externos tem sua importância creditada na agregação de saberes curriculares. Nesse sentido, nos relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos os espaços externos integram os campos de atividades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de aulas práticas.

No que concerne aos espaços internos escolares em uso pelos professores, utilizados para desenvolvimento das atividades, os Docentes da Disciplina Práticas Experimentais fazem os registros que permitem uma leitura importante da realidade. Conforme Docente (D2), “O fato da escola não possuir um espaço adequado para as atividades práticas, como um laboratório com todos os aparatos, todas as vidrarias, como existe em outras escolas, é o que mais sentimos falta, desse espaço físico adequado”. Ainda complementa, “Porém, a inexistência desse espaço não me impede de realizar as atividades, pois consigo me adaptar aos espaços e materiais existentes” (D2). Em metodologia detalhada, evidencia Docente (D22),

Trabalho com as Práticas Experimentais no pátio da escola, uma vez que os alunos fazem pesquisa e trazem de fora os elementos necessários para um trabalho dentro da escola. Eles trazem material de acesso no cotidiano: plantas, insetos, garrafas pet. Trabalhamos bastante o externo dentro da escola.

De acordo com relatos que desenvolve atividades no próprio espaço interno da escola, no Laboratório, Docente (D26) afirma:

[...] há uma integração com as atividades desenvolvidas no Laboratório. Em 2019, tivemos a mudança de Biologia para Química e Física na Matriz Curricular, e quando há dificuldade por parte dos alunos, o professor nos informa sobre qual prática experimental devemos trabalhar no laboratório, a exemplo, torre de líquidos com misturas homogêneas, heterogêneas. Para alunos do 7º Ano, por exemplo, o professor

está trabalhando com Alavancas. Aí no laboratório a gente desenvolve as aulas práticas no laboratório.

Também conforme expressa o Docente (D27), suas aulas são desenvolvidas em espaços internos. Registra: “... nas práticas experimentais, trabalhamos com Ciências e Matemática explorando conceitos nos experimentos. Sempre com aplicação prática”.

Em trabalho com Ciências e Matemática nas Práticas Experimentais na perspectiva interdisciplinar, conforme Docente (D41), são desenvolvidas atividades acessíveis aos estudantes, com os recursos de laboratório e informática, em que Matemática dialoga com Arte e Língua Portuguesa.

Em Práticas Experimentais, Disciplina que teve início em 2019 (2h/a semanais), desenvolvo um trabalho a partir de temas que são vivenciados em Ciências, que é com outra colega Professora. Temos também temas extras (do Ensino Médio) em Química e Física, com os quais podemos trabalhar de forma mais aprofundada e os meninos conseguem aprender de uma forma lúdica e diferenciada. Por exemplo, nós trabalhamos a investigação do PH, usando indicadores químicos que mudam de cor e indicam a acidez e a basicidade das substâncias. Com isso, os alunos conseguem identificar o que é base e o que é ácido e comprovam com o uso do papel de PH. Em Matemática, pedi que os alunos criassem uma empresa, que desenhassem a logomarca. Aí trabalhamos Matemática com Arte e Língua Portuguesa. Tudo isso com recurso do computador, no Point. No Word ele fez a Descrição da loja. No Excel, os alunos detalharam os produtos, os preços ao lado e o total que eles poderiam gerar de fluxo de entrada de capital. Eles aprendem e sabem usar as fórmulas no Excel, de modo bem interdisciplinar. A nossa linha de trabalho se dá nesse sentido. Nós Professores, pegamos os parâmetros de currículo e planejamos as atividades em análise do que se pode desenvolver, em prática, com os conteúdos. (D41)

Também em Práticas Experimentais, com uso amplo dos espaços internos escolares, registra Docente (D42), que desenvolve atividades nas salas de aula e de vídeo, uma vez que o laboratório de ciências não possui as condições adequadas para o trabalho. Evidencia:

Temos um laboratório de Ciências, porém, com estrutura muito precária, sem janelas, sem ar condicionado, muito quente e inviável. O calor é muito grande para colocar 35 alunos num espaço nessas condições, para a aula fluir. Eu desenvolvo as atividades nas salas de aula ou na sala de vídeo. Trabalho com lâminas de células animais, usando ratos como cobaia, que tem células sanguíneas iguais às nossas e outras parecidas. Conseguimos apresentar as hemácias, glóbulos brancos, glóbulos vermelhos, para todas as turmas. Temos um microscópio e trabalhamos na sala de vídeo, que não tem refrigeração, mas existem ventiladores e uma boa ventilação. Daí, trabalhamos com todos os alunos para ninguém fique excluído. Daí, pedimos que eles desenhassem o que observaram e fizeram as produções. Outros conteúdos são trabalhados com vídeos – Documentários, pois não é possível explicar, a exemplo, o surgimento dos seres vivos. Baixamos vídeo da Discovery Chanel, pois existem recursos de imagens computadorizadas. Utilizamos também salas de informática, com jogos. (D42)

Completa Docente (D46), alegando não haver laboratório de ciências para se realizar as aulas de Práticas Experimentais, de modo que as atividades são realizadas na improvisação de salas de aula. Logo, enfatiza:

Para Práticas Experimentais, infelizmente não temos os recursos de um Laboratório. Os experimentos são feitos em sala de aula, ou no pátio da escola. No segundo caso, quando precisamos utilizar alguma substância química ou produtos que sujam o espaço. Em experimentos menores nós usamos a sala de aula mesmo, até que se construa o laboratório, o que é proposta da gestão municipal. (D46)

Referente à Iniciação Científica ou Pensamento Científico, afirma Docente (D1):

Estamos estruturando material de trabalho e as atividades até o momento se voltaram para a apresentação dos objetivos da Disciplina, sobre o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCEF), bem como, para a estruturação do conhecimento científico.

Enfatiza Docente (D20), “A partir desses questionamentos em rodas de conversa, o porquê da existência das coisas, dos acontecimentos? ... são desenvolvidas aulas. Utilizamos os espaços possíveis da escola: biblioteca, auditório”. Em registros do Docente (D28), têm-se ênfase o laboratório e a sala de aula como espaços internos em que se desenvolvem as atividades do Pensamento Científico, “Temos uma sala exclusiva para o Letramento Digital, que é o Laboratório de Informática. Pensamento Científico se desenvolvem as aulas nos espaços normais de sala de aula” (D28). Conforme Docente (D32), “Nos espaços escolares, formamos grupos de estudo conforme a necessidade e a vontade dos alunos”.

A partir do que ressalta o Docente (D39), com Iniciação Científica os trabalhos se realizam em espaços internos, com tendência de avançar para espaços externos, em momentos próprios e necessários de pesquisa de campo. “A partir de 2019, os alunos decidem com o que querem trabalhar, investigar. São realizadas pesquisas bibliográficas para produção e defesa do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCEF) ao final do 9º Ano, no início do 4º bimestre” (D39).

Em se tratando de Língua Estrangeira – Inglês relata Docente (D16): “Temos 2 horas/aula semanais de 50 minutos para cada turma, o que considero pouco tempo”. E ainda complementa, “Trabalhamos em sala de aula a parte gramatical por exigência curricular e a parte de desenvolvimento de fala e leitura e, por último a parte da escrita, que não é muito trabalhado”. Em seguida, finaliza: “Damos ênfase ao trabalho com textos e atividades teatrais, na perspectiva do desenvolvimento da fala. Consideramos a comunicação oral o ponto mais importante da Língua Inglesa” (D16).

Acerca dos espaços externos, na realização das atividades de Práticas Experimentais, afirma Docente (D2),

[...] fizemos trabalhos de campo, com visitas aos sítios, com práticas de agricultura familiar e produção de alimentos orgânicos. Os produtores, muito atenciosos, explicaram as funções e funcionalidade do dessalinizador, do biodigestor. Conteúdos que estudamos em sala de aula e os alunos contemplaram na prática. Observamos a estruturação dos canteiros, a criação de peixes, uma experiência riquíssima com o trabalho teórico e a visita de campo. Conseguimos ir além dos espaços escolares, passeamos, dentre outras coisas. Os produtores rurais da Agricultura Familiar têm muito a acrescentar aos conhecimentos dos alunos, pois recebem capacitações e repassam para nós, alunos e professores, tudo o que eles estudaram. (D2)

Ressalta Docente (D22), apontando para interação que os alunos têm com o campo, sobretudo os que habitam ou convivem com o meio rural.

Sugiro que eles observem o ambiente, no traslado casa-escola. Assim, podemos selecionar o que eles percebem e inserir no nosso plano de trabalho. Os nossos alunos têm bastante interação com o meio rural e insiro nas atividades os seus diários de vida, dentro e fora da escola. Temos as aulas de campo, agora, num Projeto Reino das Plantas, o que promove a busca de conhecimentos no meio externo. (D22)

De acordo com afirmações de Docente (D46), são desenvolvidas atividades em espaços externos, sem nominá-los. Afirma: “Fazemos aula de campo na comunidade, fora da cidade, visitamos outros ambientes, para fazermos as conexões com a prática, não ficando apenas nos livros, nem somente na teoria. Fazemos as relações práticas com os conteúdos trabalhados”.

Quanto à Disciplina Iniciação Científica, registra Docente (D1), “Vislumbrando espaços e tempos pedagógicos externos a serem utilizados, a escola dispõe de 1 hora/aula semanal, o que considero ainda pouco para as atividades, porém serão por dois anos de trabalho”. Conforme Docente (D20), “A Iniciação Científica tem como proposta introduzir no 8º Ano, os projetos de pesquisa a que se submeterão no futuro, tornando-os alunos pesquisadores de campo e de referenciais bibliográficos”. Nesse viés, denota-se a necessidade de uso de espaços externos para realização das atividades.

Acerca do uso dos espaços externos no Pensamento Científico, assegura Docente (D28): “Fazemos visitas ao Espaço Ciência, Instituto Brenan e demais instituições de saberes culturais ou tecnológicos. As aulas em áreas externas ocorrem sempre vinculadas a projetos investigativos de cunho científico. Tudo ocorre na perspectiva de formação de pequenos cientistas”. Conforme aponta Docente (D32), “Nos espaços externos, trabalhamos com projetos que vão desde o reforço nas Disciplinas da Base Comum. Fazemos aulas passeio, na perspectiva de tornar a escola mais agradável para o aluno”.

No que tange à Língua Estrangeira – Inglês, afirma Docente (D16), “Eles (os alunos) levam atividades para casa, pesquisam, buscam ajuda na realização das leituras, ensaiam as falas nos intervalos e sempre buscamos incentivar a comunicação oral”.

Ao que se percebe nos relatos dos Docentes, a dificuldade mais evidente reside nas escolas que não possuem laboratório de Ciências, ou que possuem, com instalações inadequadas, o que compromete a eficácia dos trabalhos desenvolvidos, pois o cenário remete a uma improvisação de espaços para as aulas de Práticas Experimentais.

Em se referindo à Disciplina de Iniciação Científica, a primeira leitura que se faz é que se trata de um componente novo, com implantação no ano 2019, nas turmas de 8º Ano, com perspectiva de apresentarem ao final do 9º Ano, o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, o que sinaliza para muitos trabalhos de pesquisa de campo e consolidação de trabalho, o que demanda a ampliação de estruturas e suportes aos Docentes e, sobretudo, aos estudantes.

Ademais, faz-se notório a prevalência das atividades dirigidas para os espaços internos escolares, o que recobra recursos estruturais adequados e satisfatórios das unidades escolares, o que poderá ser traduzido em novas e enriquecedoras oportunidades de aprendizagem.

3.4.2 Tempos Pedagógicos e a Parte Diversificada do Currículo

No que concerne à carga horária semanal específica das Disciplinas da Parte Diversificada (Ide ao Quadro 17), considerada nesse bloco de análise apresenta Língua Estrangeira – Inglês enquanto Componente Curricular vivenciado nas turmas de 6º ao 9º Ano, com carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos, com exceção de uma das escolas investigadas, em que são 3 horas/aula semanais.

O componente de Iniciação Científica integra a matriz curricular de oito escolas e se destina apenas às turmas de 8º e 9º Anos, com carga horária semanal de 1 hora/aula semanal de 50 minutos, de modo que, em uma das unidades educacionais a Disciplina é denominada Pensamento Científico e também se destina apenas às turmas de 8º e 9º Anos, porém, com carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos.

A Disciplina de Práticas Experimentais presente em nove das dez escolas é trabalhada nas turmas de 6º ao 9º Ano, com carga horária de 2 horas/aula semanais de 50 minutos em todas as unidades escolares.

Há que se considerar, que a Disciplina Música integra a Parte Diversificada da Matriz Curricular de uma das dez escolas pesquisadas, com carga horária semanal de 1 hora/aula de 50 minutos, nas turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

No caso de Práticas Experimentais, há registros de aulas desenvolvidas e espaços externos, em aulas de campo, com maior frequência que nas demais Disciplinas analisadas, porém, por necessidades das atividades, sem uma precisão cronológica.

Quanto aos registros de desenvolvimento dos estudantes nos tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola, no convívio em comunidade local e sociedade, bem como, no que se refere à flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, em atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares, evidenciam-se nos relatos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos entrevistados, aspectos como: protagonismo, tutoria, monitoria.

Em se tratando dos saberes que os alunos trazem dos seus meios de vivência, conforme (GE2), por vias do protagonismo eles ganham espaços, de modo que registra: “Embora havendo um grupo de multiplicadores em protagonismo, com as devidas credenciais, na escola se diz que todos são protagonistas e que desenvolvem o protagonismo, pois ambos podem falar sobre o que percebem na rotina escolar e apresentar sugestões”. Reforça (CP2): “Existem pais que solicitam a inclusão de seus filhos na equipe de Protagonistas, por perceberem a elevada importância das atividades de multiplicador para com os colegas”. Ainda completa (CP2), “São situações que promovem mudanças de valores, uma vez que se trabalha o perfil dos alunos, que passam a serem espelhos para os demais”. Em perspectiva da dinâmica nas interações, afirma (CP8): “Eles inserem seus conhecimentos no recreio animado, com o auxílio dos professores: jogos e brincadeiras, venda de lanches e música”. Também sobre a importância do protagonismo na relação com os saberes vivenciais, afirma (CP4), “Protagonismo incentiva o cuidado com a escola, com a carteira, com o ambiente. Cuidados fora da escola para não está sujando a rua, jogando lixo na rua, não desperdiçar energia elétrica, não desperdiçar água”. E acrescenta, “Então, tratamos a educação no âmbito escolar e também na comunidade, em casa”.

Na perspectiva de inserção dos saberes dos alunos nos planos de aula pelos Docentes, contemplando as relações com seus familiares, notícias a que têm acesso e até o trajeto que fazem de casa para a escola e vice-versa, evidencia profissional de Gestão Escolar (GE3),

O saber dos alunos, fruto de suas vivências, integram o plano de aula dos Docentes, uma vez que se observa os movimentos, brincadeiras e conflitos dos alunos. Tudo

parte do que se sabe sobre o aluno. Há constante diálogo e exercício da calma, do respeito, para que se constituam espelhos para os alunos. Há uma constante preocupação com as companhias das crianças no trajeto casa-escola-casa, sobre como os pais as tratam. Prima-se por confiar nos alunos, o que é abordado no acolhimento com os pais ao início de cada ano letivo. Buscamos saber sobre as relações dos alunos como os familiares, com as notícias que assistem na TV.

Na perspectiva de observação e contemplação dos saberes vivenciais dos alunos, torna-se possível perceber as mudanças ocorridas, inclusive quanto ao comportamento e atitudes. Nesse sentido, conforme (GE7), “Já percebemos mudanças nos alunos. Embora professor seja sonhador e queira resultados imediatos, num piscar de olhos, percebemos claramente as mudanças de comportamento, hábitos e atitudes dos alunos”. Ainda sobre os saberes comportamentais e atitudinais, em modificação do antes visto para o hoje percebido, detalha profissional de Coordenação Pedagógica:

Percebo um orgulho positivo neles, de modo que demonstram para outros colegas que são da escola integral, que estudam o dia inteiro, que têm outro comportamento, que precisam demonstrar o seu melhor nos eventos. Nos hábitos domésticos, os alunos após suas refeições em casa, levantam da mesa e recolhem o prato para a pia e destinam corretamente os restos de comida, hábito aprendido na escola, que os pais nos relatam, satisfeitos. (CP7)

Com o objetivo de valorizar os saberes dos alunos e dá importância aos seus espaços, (GE8) evidencia: “Aí se encontram os saberes de vivência dos alunos. No circuito de Cinema, em que são prospectadas fotografias que os eles fazem da sua comunidade, da sua rua”.

Evidenciando o papel da prática educativa de tutoria aos alunos, na relação direta com seus saberes vivenciais, dificuldades, perspectivas, autoestima e desenvolvimento, registra (GE1):

Sobre conhecimentos em espaços de vivências, tempos e ritmos dos alunos, a escola remete todos à perspectiva interdimensional que se expande para além dos tempos pedagógicos escolares. A prática da tutoria, apesar de não integrar a Matriz Curricular, tem sido de importante suporte, pois os Professores são escolhidos pelos alunos para seus tutores, com os quais se reúnem nos intervalos e em momentos livres. O Tutor, além de espelho, é procurado para auxiliar os seus tutorados. Esse processo de tutoria influencia positivamente a autoestima dos estudantes, aspecto importante ao desenvolvimento do estudante, de modo que alunos tristes e recatados ao conversar com seus tutores gera-se a prevenção de alguns males que possam ocorrer.

Completando o relato de (GE1), afirma profissional de Coordenação Pedagógica: “Na Tutoria, o aluno escolhe para Tutor um Docente com qual tem afinidade, confiança, indo além de uma conversa de cunho pedagógico e alcançando questões particulares de casa, da família” (CP1). Convém ressaltar que nas experiências investigadas, todos os profissionais da escola podem ser escolhidos para ser tutor dos alunos. “Isso gera felicidade para os pais, uma vez

que os filhos relatam sobre a importância dessa tutoria”, completa (CP1), fazendo questão de ainda enfatizar, “Percebe-se fortemente na tutoria A Pedagogia da Presença, que me faz encantada pela doação para o outro. Isso tem proporcionado a maturidade dos alunos e posturas exemplares na escola e fora dela”.

Pertinente se faz considerar que na variável Tempo Pedagógico se fazem presentes aspectos cronológico e de subjetividade, de modo que no primeiro há uma forte evidência da mensuração, enquanto que no segundo, há uma relatividade face ao contexto em que se encontram e interagem as pessoas e seus saberes. Nessa perspectiva, no que tange ao tempo pedagógico de vivência educativa nos Componentes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental em escolas de Pernambuco, impescinde analisar o grau de flexibilidade e organização escolar diante dessa dimensão, a partir do próprio ritmo e conhecimentos prévios particulares dos estudantes.

Na Disciplina de Práticas Experimentais há registros evidenciados em relatos de profissionais Docentes entrevistados (D2, D26, D27, D41 e D42), sobre os quais se profere análises a seguir.

Com especificidade para a Disciplina de Práticas Experimentais, os professores relatam perceber a diferença de ritmo de aprendizagem dos alunos, uns mais avançados e outros mais lentos, e expressam suas estratégias perante o contexto. Conforme externa Docente (D2), “Todas as atividades são desenvolvidas em grupo de alunos, de modo que os alunos com níveis mais elevados de organização ajudam aos demais que se encontram em níveis inferiores”. Sobre a organização de grupos, completa, “Há uma mesclagem na composição dos grupos, na perspectiva de que todos os alunos alcancem os objetivos das atividades”, afirma (D2). Para o Docente (D26), que considera existir alguns alunos que evoluem mais que outros e evidencia a sua estratégia: “Na sala de aula, eu trabalho com alunos tutores, de modo que os alunos que conseguem desenvolver mais rapidamente alguns conhecimentos são convidados a auxiliar os demais colegas” (D26). O Docente (D27), corroborando com (D26), com ênfase ao sistema de tutoria, afirma:

Trabalhamos com o sistema de tutoria em que o aluno escolhe dentre os profissionais por quem quer ser cuidado. Assim, conversamos com eles semanalmente e entendemos seus contextos, o que explicam seus comportamentos e atitudes, deficiências, atenção, o que não é possível numa escola de ensino regular. Quando um aluno falta, passamos a saber as razões. Essa é a grande diferença, essa formação no completo. Falamos em formar cidadãos e na escola de ensino integral conseguimos formar cidadãos com muito mais qualidade. (D27)

Evidencia o Docente (D26), que existem casos em que a linguagem dos alunos que auxiliam os colegas não é a mesma do professor, onde este promove intervenção de tutoria.

Mas, às vezes, a linguagem do aluno não é a mesma do Professor, face a que a gente auxilia o aluno tutor a como ajudar o colega com dificuldade naquele tema, assevera. Eles já sabem quem está dominando o tema e quando o tutor não alcança a dificuldade do colega, nós o auxiliamos na melhoria da linguagem utilizada. (D26)

Seguindo o fator ausência de rotina de estudo como um agravante ao ritmo em Tempo Pedagógico enfatiza Docente (D41): “No início, percebíamos pelas atividades lançadas, que eles não tinham rotina de estudo. Possivelmente, também não tinham rotina em outras situações”. Completa o Docente: “Na escola, eles foram adquirindo o hábito de começar e terminar as coisas, como uma construção. Isso, quer seja um projeto, quer seja o que for. Na atuação do aluno fora da escola, tudo ocorre por conscientização” (D41). Nessa mesma perspectiva do auxílio no começar e concluir as tarefas, no administrar as rotinas, o Docente (D22) atribui importância ao trabalho com a Disciplina Práticas Experimentais, no que tange à melhoria do ritmo de estudo dos estudantes.

Com as Práticas Experimentais tenho percebido que os alunos de ritmo mais lento (tempo subjetivo), por praticar as atividades, eles conseguem melhorar seus próprios ritmos, uma vez que além da teoria se vivencia a prática. Comparando as turmas, tenho conseguido trazer para as aulas, com bons resultados, inclusive aqueles alunos que não demonstram tanto interesse pelas aulas de Ciências. Observo maior interesse e melhor desenvolvimento dos alunos que apresentavam dificuldades, acompanhando assim, o ritmo dos demais. (D22)

Contudo, trata-se de um processo em que as estratégias não conseguem alcançar a totalidade dos alunos, face a que os desafios continuam. Ressalta (D26): “Consideramos ser impossível que todos fiquem no mesmo nível, mas assim, vamos tentando ajudar um ao outro e os próprios alunos já se organizam na perspectiva de ajudar aos colegas com dificuldade”. E pondera Docente (D42): “Muito complicado. Ir de aluno por aluno, para saber quem sabe escrever, resolver uma prova, fazer alguma produção escrita. Temos alunos que não sabem ler. Muitos não dizem que não sabem”. Ainda complementa (D42):

A gente busca conversar com o Professor de Língua Portuguesa, que faz a diagnose, para sabermos se o aluno não faz porque não quer ou porque não sabe. O que não sabe diz que não está a fim. Não quero e não vou fazer. Não temos como conduzir todos num mesmo ritmo.

Quanto à Disciplina de Iniciação Científica se posicionam os Docentes (D20, D32 e D39) quanto ao protagonismo, ao apoio das famílias e sobre apresentação oral de trabalhos, como estratégias de suporte aos ritmos pedagógicos dos alunos, num campo de flexibilidade.

Enfatiza Docente (D20): “Quando os alunos trazem suas dúvidas e proposições, estão praticando o Protagonismo. Eles pesquisam, buscam resposta e repassam para os demais”. Sobre a estratégia quanto ao papel e postura docente, afirma, “Eu sigo na condição de orientadora do processo. Fazemos pesquisa, estruturamos o produto final e se lança para toda a escola colocar em prática” (D20).

Para (D32), a estratégia é a busca por apoio junto aos familiares. “Buscamos a presença dos pais e sugerimos que os conhecimentos vivenciados pelos alunos na escola, também sejam em casa, na família”. Ainda assegura (D32):

Temos tido ganhos significativos nesse sentido, pois os alunos chegam na escola no 6º Ano, com ritmos de aprendizagem bem diferentes, e com o trabalho realizado eles mudam a forma de ser na escola e em casa. Ouvimos relatos dos pais sobre isso.

Num campo estratégico diferenciado, de oportunizar os alunos com dificuldades e rirmos de tempos pedagógicos mais lentos, situações em que se expressem oralmente para a turma na apresentação de trabalhos de pesquisas, tem atuado Docente (D39), pois evidencia: “Sugiro atividades para que estudem um bloco de conteúdos e em sala de aula, peço que fale sobre um, especificamente. Eles ainda apresentam alguma dificuldade em apresentação oral e postura. O Estudo Orientado é um suporte nesse sentido”.

Concernente à Língua Estrangeira – Inglês, a estratégia usada tem sido o trabalho com jogos eletrônicos, enfoque na autoestima e incentivos à quebra de timidez e comodismo.

Assegura Docente (D16):

Os alunos aprendem muito em jogos eletrônicos, com rica expressividade em Língua Inglesa. Eles sempre trazem frases identificadas nos jogos com os colegas. Paramos as aulas, muitas vezes, para ler e explicar aos alunos sobre essas frases (acidentalmente). No entanto, situação de interesse do aluno e do seu cotidiano.

Registra Docente (D23): “Observamos que não são todos os alunos que demonstram interesse pela linguagem”. E Acrescenta: “Percebemos certa rejeição dos alunos, talvez, pela timidez, pelo não conhecimento, por não quererem se expor, ou quererem pesquisar mas não quererem ou não se sentirem à vontade para apresentar”. Assim conclui sobre a postura dos alunos e sua estratégia: “Eles se comportam como quem não conhece e que não conseguem fazer uma boa apresentação. Sempre trabalho com o aspecto de que eles podem fazer, que é possível, apesar de difícil, bastando sair do comodismo” (D23).

Ancorando-se nos relatos dos Docentes, acerca do desafio em lidar com a diferença de ritmo pedagógico (tempo subjetivo) dos alunos, bem como, de promover a redução dessas diferenças, possível de faz inferir que embora sendo um elemento inerente ao contexto educacional, desafiador e sempre recorrente em discussões que tratam de performance de

estudantes, mesmo diante da consciência de que se trata de um processo em que as estratégias não conseguem alcançar a totalidade dos alunos, os professores das escolas de ensino integral não adotam postura de inércia, pelo contrário, evidenciam a prática de estratégias diversas: tutoria, monitoria, apoio dos familiares, pesquisas e apresentações orais, jogos eletrônicos, suportes motivacionais.

Nessa organização se constitui a flexibilidade do tempo pedagógico dos estudantes, nos Componentes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo de ensino integral para os anos finais do Ensino Fundamental em escolas de Pernambuco, campo desse trabalho investigativo.

3.4.3 Espaços Pedagógicos e a Parte Complementar do Currículo

No que se refere aos espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas dos Componentes Curriculares da Parte Complementar, conforme se evidenciam nos relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, o espaço de sala de aula continua sendo o de maior tempo de uso, seguido de outros espaços, usados em momentos especiais de aula, pesquisa ou recreação, como Biblioteca e Pátio Recreativo.

Alega profissional de Gestão Escolar (GE2), expressando carência de espaços extras para o desenvolvimento de atividades nas Complementares.

[...] foi necessário adaptar espaços e disponibilizar duas salas de aula para os referidos suportes. Além de nas salas de aula são desenvolvidas atividades em outros espaços, a exemplo do Clube da Matemática em que os alunos aprendem jogando, com despertar e empolgação, o que tem gerado resultados na aprendizagem dos alunos. São alternativas criadas para que os alunos aprendam de forma prazerosa. (GE 2)

Corroborando com o Gestor Escolar o Docente (D14), afirmando que “A escola não dispõe de espaço específico para as atividades de reforço em Matemática. É importante o trabalho com atividades diversificadas, com jogos e interação entre os alunos, no auxílio aos colegas com algum grau maior de dificuldade”.

Evidencia Docente (D13), ressaltando que dinamismo é fator necessário às aulas de Acompanhamento Pedagógico, de modo que se deve considerar as dificuldades socioeconômicas do aluno e da família e evitar qualquer conotação de reforço.

A Disciplina Acompanhamento Pedagógico tem uma perspectiva de oferecer aulas com muito dinamismo, o que gera mais interesse aos alunos que necessitam desse acompanhamento. Não usamos o termo “Reforço” para que os alunos não se sintam fracos. O termo Acompanhamento Pedagógico tem a finalidade de excluir qualquer conotação de Reforço. Os próprios alunos cobram mais aulas e não querem perder nenhuma aula. Os alunos comentam que viram algo referente à aula, em casa, na TV,

o que sinaliza para nós que está dando certo. O Acompanhamento Pedagógico tem grande importância também em virtude de muitas famílias, por serem de baixo poder econômico, não apresentarem condições de oferecer algum tipo de reforço (aulas extras com professores extras) aos seus filhos, pagando do próprio. Há uma troca de saberes que os alunos trazem consigo e os que constroem na escola, e vice-versa. (D13)

Enquanto espaços externos são citados vários contextos pelos Docentes: casa, internet, livros, embaixo de árvores, pique-nique, feira livre. Assim afirma (D5): “... embaixo de árvores, pique-nique, visitas a locais externos, com ênfase nas experiências vivenciais dos alunos e história de vida, nos espaços de convívio social, familiar, escolar, com as pessoas”. O Docente (D14) faz menção: “Considero uma atividade interessante o trabalho em feira livre, analisando preços, medidas de massa. Os alunos descobrem caminhos diferentes para alcançar resultados das questões propostas em seus próprios tempos, ritmos e descobertas” (D14).

Já para Docente (D6), os espaços podem ser considerados expandidos para além dos muros da escola, em diversas situações de leitura e de uso das mídias. Assim afirma:

Fora da escola, ao usar o telefone, no wathssap, trata-se de um novo gênero que está sendo trabalhado, embora, inconscientemente. Iniciamos com o trabalho de um Clube de Leitura, de modo que os alunos que demonstram interesse em participar do clube podem ficar com o livro e fazer a leitura em seus próprios tempos, seguida do compartilhamento da leitura em sala de aula. As atividades alcançam vários contextos: em casa, lendo livros e revistas, vendo algo na internet, na televisão. Tudo isso, caracteriza o trabalho expandido para além dos muros da escola. (D6)

De acordo com profissional de Coordenação Pedagógica (CP9), as atividades dos componentes da Parte Complementar do Currículo são os seguintes: “Temos a Biblioteca. Estamos elegendo os monitores da escola, onde os alunos gostam de participar. Sala de informática e robótica. Auditório com recurso de áudio e vídeo. Refeitório, sala de Artes, Quadra Poliesportiva. Envolvimento de todos os profissionais” (CP9).

Nesses cenários relatados se revela os espaços internos escolares e externos à escola, como amostra, dos campos de atividades em que ocorrem as aulas das Disciplinas da Parte Complementar do Currículo em ensino integral.

No tocante aos espaços utilizados nas atividades, os Docentes afirmam, conforme segue, haver um maior uso dos espaços internos, e especificam. Quanto aos espaços externos escolares, apesar de ser atribuída elevada importância ao uso, a prática segue atrelada a projetos ou a aulas especiais.

Diante desse contexto, Docente (D5), de Produção de Texto, afirma usar diversos espaços: “sala de aula, pátio escolar, embaixo de árvores, pique-nique, visitas a locais externos, com ênfase nas suas experiências vivenciais e história de vida, nos espaços de

convívio social, familiar, escolar, com as pessoas”. Já conforme Docente (D14), não há espaço definido na escola para o Acompanhamento Pedagógico em Matemática. “A escola não dispõe de espaço específico para as atividades de reforço em Matemática. O aluno com dificuldade sai da sala regular e se dirige à sala de Acompanhamento Pedagógico, disciplina específica”, registra (D14) e acrescenta sobre o uso de espaços externos: “Considero uma atividade interessante o trabalho em feira livre, analisando preços, medidas de massa. Os alunos descobrem caminhos diferentes para alcançar resultados das questões propostas em seus próprios tempos, ritmos e descobertas”. Expressando somente usar os espaços internos escolares, afirma Docente (D49): “Utilizamos a sala de aula, Biblioteca, Laboratório de Informática com internet”.

No que se refere às práticas direcionadas à Disciplina de Ciências, Docente (15) faz registros significativos que expressam não somente a importância de atividades de campo, fora da escola, mas também o sentimento de alguns alunos se sentirem presos quanto ao uso somente dos espaços internos escolares. Assegura (D15):

Como os alunos passam o dia inteiro na escola, ocorre que os alunos ficam sem tempo para realizar as atividades práticas. É preciso que a prática venha até eles. Por isso a importância de levá-los a outros espaços além da “prisão” em que se encontram (fala dos alunos).

Denota-se, quanto ao uso dos Espaços Pedagógicos, que as atividades relacionadas à Parte Complementar do Currículo são desenvolvidas com predominância dos espaços internos, sendo os mais comuns: sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, pátio escolar. No que concerne ao uso de espaços externos escolares, apesar de ser atribuída elevada importância ao seu uso, quer pelos profissionais da gestão escolar e da coordenação pedagógica, quer pelos docentes, a prática segue atrelada a projetos ou a aulas especiais, com alegações de carência de espaços diversificados e ausência de um mapa de possibilidades de exploração pedagógica dos ambientes educativos existentes no entorno das unidades educacionais e nas comunidades em que se inserem.

3.4.4 Tempos Pedagógicos e a Parte Complementar do Currículo

No que diz respeito aos ritmos próprios de aprendizagem dos estudantes (Tempos Pedagógicos Subjetivos), em função de seus saberes prévios e espaços de vivência, na Parte Complementar do Currículo, o princípio do Protagonismo é cultivado e assim referenciado pela Gestão Escolar:

O Protagonismo faz os alunos aprenderem que a escola é deles e para eles e precisa de zelo, todos aprendem a cuidar bem do espaço escolar, atrelando às práticas de valores e bons costumes ao ajudar ao outro, ao ser cordial, ao evitar bullings. (GE2)

Para o mesmo profissional de gestão, (GE2): “É um trabalho de valores para entender e praticar o cuidado, o respeito, o pedido de desculpas para com os outros. Isso se expande para além da sala de aula”, acrescenta.

Especificamente quanto ao ritmo de aprendizagem, enfatizando a importância da jornada ampliada escolar, para que os alunos desenvolvam todas as atividades e não necessitem concluí-las em casa, o Docente (D6) registra:

No caso de o aluno, no seu ritmo de aprendizagem, não concluir uma atividade, o tempo é prorrogado para até a semana seguinte, de modo que conclua na própria escola. É um método da escola não encaminhar atividades para casa.

Nesse sentido, pelas práticas protagonistas e de tutoria, assevera (D13): “Sempre aceito proposta de atividades que advém dos alunos, de modo que ‘eles com eles’ se ajudam, ou seja, os mais avançados ajudam aos colegas com maiores dificuldades”. Ainda afirma (D13), expressando: “A escola percebeu a necessidade de trabalhar o acompanhamento na própria escola, uma vez que os alunos já permanecem por 10 horas diárias, de segunda à sexta-feira, na escola. A casa é para descansar em suas rotinas de vida” (D13).

Na percepção da Gestão Escolar (GE10), respeito aos ritmos próprios dos alunos e ao grau de avanço ou dificuldade que têm, em particular, realiza-se na escola um trabalho eficaz, acompanhando e diagnosticando cada aluno, individualmente, e prospectando metas direcionadas e acompanhadas, com os devidos suportes pedagógicos.

O mais prazeroso na escola é que a gente consegue enxergar o coletivo, mas também o individual, dentro de uma mesma turma, respeitando as dificuldades de alguns. Sempre foi o nosso desafio estimular os alunos em todas as nossas dinâmicas e estratégias. Ensinamos para a vida, mas sem perder de vista a formação acadêmica que os alunos precisam ter no Ensino Fundamental. Percebemos mudanças nos alunos. Fazemos diagnósticos na perspectiva de aumentar o grau de aprendizagem dos alunos. Conseguimos identificar em que etapa do saber os alunos se encontram, cada um, e os estimulamos a vencer cada etapa. Isso é fruto de uma avaliação contínua. Entendemos os alunos e sabemos quais são as metas de cada um. Isso é parâmetro para avaliação final do aluno a cada ano. Eles sabem as razões de estarem na escola e sabem o que aprenderam. (GE10)

Face aos cenários de depoimentos expostos, de muito entendimento, o respeito ao ritmo dos alunos se faz eficaz na promoção de seu próprio trajeto estudantil, quando os recursos de diagnóstico, de monitoria, de tutoria, de estudo orientado, dentre outros, promovem situações didático-pedagógicas de acompanhamento individualizado, com suporte

a tempo e na medida certa. Fazer-se cumprir a alternativa proposta, diante dos diversos contextos, constitui-se o desafio das escolas e seus educadores, e em maior proporção nas estruturas de oferta de educação na modalidade ensino integral.

No que concerne à flexibilidade do tempo no trabalho com os componentes da Parte Complementar, em respeito ao ritmo pedagógico dos alunos e suas dificuldades, o que se ancoram nas suas experiências de vida e em outras particularidades.

Na perspectiva de ensino integral os professores afirmam em suas estratégias, a realização de atividades com jogos interativos e o auxílio aos colegas como importantes alternativas pedagógicas. De acordo com o Docente (D14): “É importante o trabalho com atividades diversificadas, com jogos e interação entre os alunos, no auxílio aos colegas com algum grau maior de dificuldade”. Nessa perspectiva também se pauta (D19), “Os alunos se dispõem a ajudar os demais colegas com dificuldades. As atividades se voltam para os jogos e aulas práticas experimentais”. Corroborando, dando ênfase ao dinamismo necessário às práticas de suporte aos alunos, (D13), expressando: “A Disciplina Acompanhamento Pedagógico tem uma perspectiva de oferecer aulas com muito dinamismo, o que gera mais interesse aos alunos que necessitam desse acompanhamento”.

Para Docente (D5), a estratégia de trabalhar com Memórias Literárias, associando prática e teoria auxilia as produções dos alunos, numa relação de escrita com leitura.

Iniciamos com as Memórias Literárias, de modo que os alunos terão participação nas Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa. Para os alunos, trata-se de uma estratégia inovadora, associando prática e teoria. A leitura, nesse sentido, auxilia a produção, onde esta é resultado daquela. (D5)

Na percepção de Docente (D49), investir no despertar da autoestima do aluno, na perspectiva que entenda a oportunidade de construção de vida melhor por vias da educação. Nesse viés, afirma:

Despertar a autoestima é outra finalidade. Pois percebíamos os alunos estando na escola apenas para cumprir uma jornada de tempo (cronológico). Nosso desafio é fazê-los entender que estão tendo oportunidade de construir algo diferente para a vida deles (tempo subjetivo). Algo melhor, tomando a educação como princípio. (D49)

Com atenção centrada nas diretrizes pedagógicas a professora, em função de Coordenação Pedagógica (CP9), promove uma aula em resumo abordando a importância de observar: as condições em que se encontra a aprendizagem do aluno; as deficiências, na escrita e leitura, e como acontecem em virtude de outros bloqueios; os recursos de teatro para auxiliar aluno a aprender a ler e a se expressar; que o aluno dizer que não sabe, também faz parte do seu tempo pedagógico, pois não significa necessariamente que ele não sabe; como

cada aluno se comporta diante de atividades coletivas e individuais. Nesses aspectos, sabiamente assegura:

Avalio os alunos, um a um, e percebo em condições se encontra a aprendizagem. Alguns alunos chegam à escola, no 6º Ano, sem saber ler. No nivelamento a gente percebe que muitas das deficiências, na escrita e leitura, acontecem em virtude de outros bloqueios, para os quais se precisa de estímulos diferentes. Já utilizei de recursos de teatro para auxiliar aluno a aprender a ler e a se expressar, com o auxílio dos familiares. O aluno dizer que não sabe, também faz parte do seu tempo pedagógico, pois não significa necessariamente que ele não sabe. Significa que ele tem o seu tempo para mostrar o que realmente sabe. Considerando esse tipo de leitura, podemos avançar, percebendo que existe o tempo e o contexto do estudante. Difícil sim, muitos alunos em sala de aula. Mas precisamos saber como cada aluno se comporta diante de atividades coletivas e individuais. Os professores pontuam avaliações todos os dias, continuamente. Há uma vinculação professor-aluno, o que facilita os suportes. Temos estratégias de teatro, atividades lúdico-pedagógicas, datas comemorativas, rodas de diálogo sobre profissões para alunos do 9º Ano. Percebemos alunos despontando, com o despertar ao seu próprio tempo. Integralidade tem muito a ver com respeito à individualidade, à história de cada. Tudo isso deve ser e é considerado. (CP9)

Possível se faz concluir que na percepção dos docentes os Componentes Curriculares classificados como integrantes de Parte Complementar do Currículo a escolha se deu por incumbência de equipe técnica da Secretaria de Educação, com atuação do Conselho Municipal de Educação, com uma abertura para acatar sugestão de clube de Matemática composto pelos alunos.

No tocante aos espaços utilizados nas atividades, assume, quase em totalidade, maior uso os espaços internos, de modo que os espaços externos à escola, embora de elevada importância, na prática, segue atrelada a projetos ou a aulas especiais. Contudo, há avanços no sentido de se buscar mais alternativas para uso dos espaços ‘além muros da escola’.

Sobre os saberes que advém das atividades cotidianas dos alunos, o acolhimento e registro já evidenciam, de acordo com relatos dos Docentes nos conhecimentos dos alunos sobre a cultura e história do bairro, atualidade, obras literárias, diversos saberes e partilha.

Concernente à flexibilidade do tempo, em respeito ao ritmo pedagógico dos alunos e suas dificuldades, o que se ancoram nas suas experiências de vida e em outras particularidades, trabalhos com jogos interativos e auxílio dos colegas são alternativas pedagógicas, assim como, o dinamismo aplicado às práticas de suporte aos alunos, as Memórias Literárias associando prática e teoria nas produções dos alunos, o investir no despertar da autoestima do aluno, a importância de observar as condições se encontra a aprendizagem do aluno, as deficiências na escrita e leitura e como acontecem, os recursos de teatro no auxílio à leitura e expressão do aluno, o perceber que o aluno dizer que não sabe

também faz parte do seu tempo pedagógico, a saber como cada aluno se comporta diante de atividades coletivas e individuais.

3.4.5 Espaços Pedagógicos e a Parte Suplementar do Currículo

Cumprindo-se estratégia de análise do trabalho investigativo em tela, seguem relatos dos profissionais da Gestão Escolar, da Coordenação Pedagógica e da Docência, concedidos em entrevistas com gravação em áudio, com o endosso de suas percepções de como fazem uso dos Espaços Pedagógicos, em quais contextos e com quais perspectivas, no campo relacional com os componentes da Parte Suplementar do Currículo em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Conforme profissional de Gestão Escolar (GE3): “Trabalha-se com os Docentes na perspectiva de que as atividades sejam desenvolvidas em espaços externos à escola, sem mencionar os espaços”. Em mesma perspectiva corrobora o profissional de Coordenação Pedagógica (CP4), envolvendo várias Disciplinas além da Parte Suplementar, especificamente, “... as atividades de campo se dão com as Eletivas, História, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês, Projeto de Vida (Laboratório de Geografia da Faculdade, História, Sítios Arqueológicos, embaixo de árvores)”. Para o (a) profissional de Coordenação Pedagógica (CP2), “As atividades em espaços externos ocorrem frequentemente, de acordo com os planos de aula dos professores”.

Ressalta também (GE7): “Temos os espaços no entorno da escola e outros espaços de práticas de educação física: quadra poliesportiva e campo de futebol. Temos também as praças e a praia, locais em que os professores, frequentemente, estão indo ministrar aulas diferenciadas”. Já conforme profissional de gestão Escolar (GE8), as atividades em espaços externos contemplam Biblioteca, Parque, Universidade, Jardim, Horta Comunitária.

Os espaços externos em que trabalhamos são a Rioteca (espaço privado de leitura, tertúlias literárias, manutenção da Rioteca), onde as atividades ocorrem sem uma frequência preestabelecida. São ditadas pelas dinâmicas das aulas, em intervalos variáveis. Temos atividades na horta comunitária, no espaço da Rioteca. Utilizamos os Espaços do Parque Santana, com o desenvolvimento de projetos esportivos (vôlei, patinação, dia da criança), em que os alunos ampliam suas jornadas das 15h às 17h. (GE8)

Com o propósito de ampliar as possibilidades de encontrar conhecimento e construir saberes, a partir da exploração de espaços externos de contexto histórico e cultural afirma Docente (D48), registrando aspectos locais da comunidade:

Como nos pautamos na sustentabilidade, estamos em busca de inserir os aspectos de fora, dentro da escola. Para isso, estamos identificando como as coisas funcionam dentro da escola, a participação de cada um, para depois sairmos a campo na identificação de como as coisas acontecem. Temos próximo da escola, espaços culturais como Escola de Samba, Escola de Coco, o próprio Sítio Histórico. Primeiro um trabalho interno para depois, nos espaços fora da escola: no bairro e na cidade.

Ressaltando ações pedagógicas já desenvolvidas, na perspectiva defendida por Docente (D48) se posiciona (D46): “O trabalho em 2018 se pautou no Patrimônio material. Na cultura material e não ainda imaterial. Andamos pela cidade, Sítio Histórico, Altos, Praças, Igrejas, Placa de Consagração da cidade como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade”. O Docente (D43) enxerga a importância dos espaços externos à escola, relatando:

Aqui no bairro tem uma Biblioteca popular chamada Rioteca, que possui um acervo de literatura. A população e os alunos frequentam. As associações de moradores são muito atuantes e essas lideranças participam das ações da escola, ligadas ao meio ambiente.

Na Disciplina Projeto de Vida, como exemplo de atividade desenvolvida para alimentar e conduzir o sonho de uma aluna explora espaço externo e afirma Docente (D38):

[...] inclusive nas aulas de campo, momentos em que os alunos se identificam com o que desejam. A exemplo, uma aluna que sonha ser Bióloga Marinha, quando fazemos uma aula de campo com visita à praia ela se identifica com os fatos e o que almeja no futuro.

Em mesma perspectiva corrobora (D40), expressando: “De início as nossas aulas estão sendo ministradas dentro da escola, nas salas de aula. Mas, em outros momentos irei com os alunos à casa do artesão, casa da cultura”. Complementa Docente (D30):

Somos professores e não queremos os nossos alunos somente em sala de aula. Temos aulas de campo, fora da escola, tocando na terra, na vegetação, tipo de solo, solo próprio ou impróprio para o cultivo. Nossas aulas vão além da sala de aula, inclusive, na orientação e encaminhamento dos alunos para a Escola Técnica Estadual (ETE) e o Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFPE). Eles são levados a conhecer esses espaços, o que é ofertado. Queremos que os nossos alunos prosperem. Trabalhamos com aulas-passeio para o Museu do Brenan, Serra dos Cavalos. Todos os Professores diversificam os trabalhos e os conteúdos são tratados de forma interdisciplinar.

Conforme expressa Docente (D17) é possível desenvolver atividades intercalando o uso de espaços internos com os externos, porém sem precisar com que frequência.

Usamos sala de aula, auditório e utilizamos vídeos, filmes, palestrantes de diversas profissões, visitas às instituições de Ensino Superior para conhecimento de cursos, quadra poliesportiva, embaixo de árvores. Temos total liberdade para trabalhar com os alunos em espaços fora da sala de aula. Trabalho muito com rodas de conversas, com

ênfase maior do que é dada aos conteúdos. Projeto de Vida do aluno depende do que ele está fazendo na escola. Então ele precisa projetar seus estudos em Matemática, Língua Portuguesa, etc., para obter êxito no projeto de vida. (D17)

O profissional da Docência (D33) também enxerga com boas perspectivas os trabalhos em espaços internos e externos, em parceria com a comunidade e as entidades.

Temos e utilizamos laboratório, cozinha, pátio, área externa, auditório, quiosques, na perspectiva de que facilite a aprendizagem dos estudantes. Temos um retorno muito positivo. Na cidade, somos muito beneficiados, pois somos berço de cultura. Sempre contamos com as parcerias das igrejas, do pessoal da saúde. Não há resistência alguma das pessoas em nos receberem e nos apoiarem. (D33)

Quanto ao projetar os alunos para uso autônomo dos seus próprios espaços externos é uma estratégia presente nos relatos de Docente (D29):

Os alunos começaram em 2018 (20 alunos) e já desenvolvem projetos, jogos e publicam em seus espaços, de maneira autônoma. Eles desenvolvem atividades para uso na escola, a exemplo de um aluno que programou um joguinho para trabalharmos com a tabuada por todos os alunos na escola. Como eles têm uma motivação extra para o uso de celulares, computadores e robótica, acabam por desenvolver melhor suas atividades fora da escola, o que eles consideram fascinante.

Nessa linha de ampliação dos espaços para as redes e grupos sociais, tem-se um exemplo de atividades de Raciocínio Lógico: “Os alunos formam grupos no wathssap para trocar desafios em seus tempos de intervalo, almoço. Lançam desafios ao professor e buscam novos desafios constantemente em diversos espaços e tempos, a ponto de transformar a sociedade” (D7).

Evidenciam-se também os Docentes que atuam com dinamismo e maestria no uso dos espaços internos, a saber: sala de aula, laboratório de informática, laboratório de Ciências, pátio escolar. Afirma Docente (D41):

Uso a sala de aula como espaço mol e também outros espaços em rotina programada, com finalidades. Uso, em Matemática, sala flexível com jogos matemáticos e outros recursos. Uso tecnologias da informática na sala de informática, onde os alunos já sabem utilizar a maior parte do pacote Office, como o Excel, Programas de lógica matemática como scrept, programas de construção de textos, sempre com interação e interdisciplinaridade. É essencial que se tenha os espaços: laboratório de Ciências e a sala de vídeo. Ainda os demais espaços, como o pátio, onde posso trabalhar movimentação e orientações pela Rosa dos Ventos. Ensino os alunos a usarem a bússola e fazerem deslocamentos em rotas, usando o pátio.

Completa nessa linha estratégica Docente (D31): “Usamos todos os espaços disponíveis na escola, sala de aula, espaços abertos, refeitório, quiosques, auditório, na dinamização da aprendizagem e troca de conhecimento entre estudantes e professor”. Também se posiciona (D35): “... trabalho bastante a leitura dinâmica, de imagens, de

organização do tempo, para melhor efetivação em todas as disciplinas. Eles têm muita consciência de serem autônomos, competentes e solidários”. E acrescenta:

Os espaços em sala de aula não apresentam carteiras enfileiradas, e sempre em forma de “U”, onde todos se vejam de forma global, com ajuda de uns aos outros. O tempo pedagógico deles é muito bem aproveitado. Até nos esportes, eles se apresentam muito bem integrados. (D35)

Quanto aos espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas dos Componentes Curriculares da Parte Suplementar, conforme se evidenciam nos relatos de Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes, o espaço de sala de aula continua sendo o ‘espaço mol’ em tempo de uso, seguido de outros espaços, usados em momentos especiais de aula, pesquisa ou recreação, como Biblioteca, Quadra Poliesportiva, Refeitório (Praça de Alimentação), Pátio Recreativo, Área de convivência, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Informática e Robótica, Sala de Artes e Quiosques.

Considere-se, contudo, que se trata de um contexto em que Quadra Poliesportiva, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências são espaços existentes em parcelas das unidades escolares, com variação de 20% a 50%. Já os Quiosques de Leitura e Sala de Informática e Robótica é realidade de apenas duas (20%) das dez escolas investigadas. Sala de Artes é realidade de apenas uma escola (10%) no grupo das unidades escolares com propostas pedagógicas de Educação Integral investigadas.

Portanto, embora os espaços externos tenham sua importância creditada na agregação de saberes curriculares, Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes afirmam que tais espaços integram os campos de atividades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de aulas práticas.

Em síntese, denota-se um direcionamento para a realização de atividades em espaços externos às escolas, na perspectiva de que sejam explorados saberes locais e regionais, contudo, pelas evidências dos relatos, trata-se de uma possibilidade pedagógica a ser ampliada, o que na Parte Suplementar, assim como nas demais composições curriculares, será mais potencializada à medida que se estabelecer maior contemplação de componentes curriculares com relação de maior proximidade com os saberes peculiares aos espaços de vivência dos alunos e das comunidades. Necessário se faz, para tanto, que se elabore um mapa de espaços pedagógicos e oportunidades de socialização de saberes e construção de aprendizagens em cada unidade educacional, considerando as características e potenciais dos seus respectivos entornos e de suas comunidades de localização. Enquanto isso não faz

realidade plena, o espaço de sala de aula continua sendo o de maior tempo de uso, seguido de outros espaços, usados em momentos especiais de aula, pesquisa ou recreação, como Biblioteca, Quadra Poliesportiva, Refeitório (Praça de Alimentação), Pátio Recreativo, Área de convivência, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Informática e Robótica, Sala de Artes e Quiosques, conforme suas instalações nas unidades escolares.

3.4.6 Tempos Pedagógicos e a Parte Suplementar do Currículo

No que tange à carga horária semanal específica das Disciplinas da Parte Suplementar, considerada nesse bloco de análise, (Ide ao Quadro 20), os Componentes Curriculares são disponibilizadas cargas horárias semanais que variam de 1h/a a 2 h/a de 50 minutos, com exceção de Raciocínio Lógico, que alcança 3h/a semanais de 50 minutos. Esse tempo se destina ao uso de espaços internos escolares, em predominância, e de externos à escola, quando demandam as situações, no campo das possibilidades e em conformidade com os planos de aulas dos profissionais docentes.

Conforme o trabalho desenvolvido, são dadas aos alunos as oportunidades de dialogar sobre suas próprias práticas, em construção coletiva e de emancipação de saber.

Sobre Estudo Orientado, de acordo com (GE1), trata-se de uma oportunidade em que promove o autodidatismo dos estudantes, o que os alcança nas próprias casas, na organização dos estudos. “Então, na escola, as aulas são desenvolvidas de modo que os alunos organizem seus momentos de estudo em casa e em outros espaços em seus próprios tempos”, afirma (GE1). Confirma (GE10), quando expressa: “Os Estudos Orientados apresentam situações estruturadas que conduzem os alunos ao movimento de tutoria, do aluno que se dispõe a ajudar aos demais e ao autodidatismo”. Nesses aspectos, Estudo Orientado se “vincula a todas as Disciplinas e tem a finalidade orientar os alunos de como estudar” (CP6). Logo, “Trata da autonomia dos alunos. O aluno precisa ser competente, solidário e autônomo” (CP8).

Nos trabalhos suplementares de Estudo Orientado, com um professor mediador responsável, os alunos podem resolver atividades pendentes de Matemática e Língua Portuguesa, estudar qualquer conteúdo dele ou auxiliar algum colega com dificuldade. Há a atuação de alunos voluntários (Tutores) e o Professor observa os Guias de Aprendizagem e segue também o cronograma de atividades programadas pelos demais professores.

Nos cenários de respeito aos ritmos de aprendizagem peculiares dos alunos e de promoção de suporte às dificuldades de aprendizagem, as Disciplinas Eletivas também assumem papel de elevada importância. De acordo com Gestor (a) Escolar (GE1), “Há na

parte das eletivas os espaços necessários para o reforço de atividades desenvolvidas nas Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, de modo que são pensadas a partir das necessidades dos estudantes e seus interesses”. Faz-se menção a uma Eletiva denominada ‘Aprendizagens e descobertas, cada um com seu jeito’, pensada para atrair os estudantes. “Dela participam os estudantes que precisam desenvolver ou fortalecer algumas habilidades que não foram alcançadas em anos anteriores em Matemática e Língua Portuguesa, e demais Disciplinas, na perspectiva de nivelamento”, afirma (GE1).

Para nortear as práticas de suporte aos alunos por via dos componentes curriculares da Parte Suplementar, a partir de suas demandas específicas, e pela prática escolar da ‘Pedagogia da Presença’, “... ao início do ano, pais e alunos preenchem um questionário de expectativas, onde registram o que esperam da escola. Assinam o que gostam, ou não gostam, na escola”, enfatiza profissional de gestão escolar (GE3). Assim é possível identificar as necessidades dos alunos, a partir de suas posturas, conversa com os pais e no acompanhamento pedagógico. Essa expectativa revela o ponto de partida, dificuldades e possibilidades de cada aluno. A escola se constitui guia de potencialização das possibilidades. “Eles - os alunos - se espelham no que enxergam, perguntam, argumentam, e a partir desses questionamentos as aulas são elaboradas para sanar as dúvidas em relação às posturas para as profissões, o conhecimento, o lidar”, assegura (D17).

Quanto ao tempo, no seu sentido cronológico, bem como no campo da subjetividade, a escola carece ser lugar das flexibilidades possíveis, de modo que se respeite os ritmos dos alunos e se ofereça suportes aos estudantes com posturas rítmicas mais lentas e acessíveis, na perspectiva de ambos avancem conforme suas próprias possibilidades numa escalada individualizada e peculiar, embora que em atividades coletivas.

Os alunos, em atitudes protagonizadoras “... apresentam sugestões de atividades que acessam na televisão, na internet”. Assim revela docente (D18). Para o profissional de docência (D44):

Eles (os alunos) pesquisam na internet, levam livros da Biblioteca para casa. Isso é muito importante. É o saber fazer pensando no seu Projeto de Vida, no seu futuro. Cada aluno tem seu sonho e o nosso objetivo é prepará-lo para que o alcance.

No processo de administração e superação dos tempos subjetivos dos alunos os professores enxergam o suporte que se estabelece nas Disciplinas Eletivas, de modo que o Docente (D34) profere o seguinte relato:

Não posso dizer que são as mais importantes, mas são as que eles mais amam. Eles fazem competições sadias, de superação, cada um querendo apresentar o seu melhor. E

eles próprios sentem confiança no que estão realizando e retribuem no mesmo grau de energia positiva transmitida pelos professores. (D34)

Nesse contexto de tempo subjetivo e suas variações entre os alunos afirma Docente (D12): “Quanto às variações de tempo subjetivo de aprendizagem dos alunos, dou ênfase a interação dos alunos, participação nas atividades”.

Na trajetória de interação e participação das atividades potencializadas, as atividades de Monitoria, regidas pelos princípios da autonomia, solidariedade e competência assumem crédito na eficácia dos resultados de desenvolvimento dos alunos. Ratifica sobre Monitoria e seu papel, docente (D45):

Com foco na Base Comum e na Parte Diversificada, esta ajudando àquela, ensinamos, na Parte Diversificada (Suplementar), que os alunos devem ser autônomos, solidários e competentes. Autônomo – Gerenciar situações de aprendizagem com os colegas. Solidário - Compartilhar os conhecimentos com os colegas. Competente – Utilizar na vida os conhecimentos da base acadêmica da escola. Esses três princípios regem o trabalho no Protagonismo. Existe uma via de mão dupla: o que se aprende na Parte Diversificada se aplica na Base Comum e o que se aprende na Base Comum se aplica na Parte Diversificada.

Ainda sobre o papel da Tutoria, expressa (D32): “O tutor auxilia os alunos na solução de problemas diversos de suas vidas, em casa, na escola, no seu meio, identificando as questões de afetividade e de atenção pela própria família, em muitos casos”. Reforçando o papel de assistir em proximidade os alunos promove resultados significativos até diante de situações extremas. “Já conseguimos evitar que alunos com pensamento suicida realizassem o intento. A tutoria é uma das ações mais válidas que temos na escola. É um marco na escola”, assegura Docente (D32).

A Tutoria gera ânimo aos estudantes, pelo fato de serem ouvidos e lhes promove confiança e autoestima pela aproximação que se estabelece com os professores e demais profissionais da escola.

Os estudantes, por muito tempo, identificaram os professores como pessoas inacessíveis, não passando de disseminadores de conhecimento, sem humanização. Na escola de ensino integral essas barreiras são rompidas. Sinto-me especial quando sou escolhida como tutora pelos alunos, por poder olhar para eles e ter a retribuição por reconhecimento deles, quando afirmam que em outras escolas os professores não atuam assim, próximos aos alunos. (D35)

Estudo Orientado tem sido outra Disciplina de fundamental importância nesse processo de sanar ou minimizar dificuldades quanto ao ritmo de desenvolvimento dos alunos. Conforme docente (D36):

Em Estudo Orientado, incutimos o desejo e o hábito pelo estudo, de modo que se existem alunos em atraso, são montados grupos de estudo nas mais variadas Disciplinas, onde cada grupo conta com um monitor (aluno) que auxilia os demais conforme as necessidades, dúvidas, dificuldades, sempre com o apoio do professor de Estudo Orientado. O Professor acaba otimizando o tempo e sanando as dificuldades e dúvidas dos alunos. Os professores também se ajudam nesse processo.

Diante das estruturas de apoio aos alunos, afirma (D38), que existem alunos que nos trazem os retornos de suas conquistas e atuações, sobretudo aqueles que participam de outras atividades educativas fora da escola. “Relatam que ao participar de determinado evento se identificaram com tal profissão. Sempre numa perspectiva de futuro” (D38). Exemplificando, a mesma profissional docente reforça:

[...] temos um aluno que sonha em trabalhar com Política e me relatou: - Professora, quando eu crescer vou criar um Partido Político, que será o Partido dos Cidadãos de Bem. Registra que comenta muito com a família sobre política e ele traz tudo isso para a gente, nas aulas. (D38)

Todavia, há registro de Docente que enxerga e relata dificuldades no lidar com as deficiências de saberes dos alunos, sobretudo na alfabetização dos estudantes que ingressam no 6º Ano, o que considera um complicador de ritmo de desenvolvimento dos alunos. Registra docente (D42): “Temos alunos que não sabem ler. Ir de aluno, por aluno, para saber quem sabe escrever, resolver uma prova, fazer alguma produção escrita, é complicado”. E complementa, estabelecendo uma conclusão:

Muitos não dizem que não sabem. A gente busca conversar com o Professor de Língua Portuguesa, que faz a diagnose, para sabermos se o aluno não faz porque não quer ou porque não sabe. O que não sabe diz que não está a fim. Não quero e não vou fazer”. Não temos como conduzir todos num mesmo ritmo. (D42)

Alegando falta de apoio das famílias e ausência na vida dos alunos evidencia Gestor Escolar (GE8): “... quando temos um feriado prolongado ocorre uma descontinuidade no processo formativo dos alunos, dadas as influências negativas que recebem em seus meios. A falta de participação da família não se dá na escola, se dá na vida da criança”. E complementa (GE8), acerca do componente curricular Estudo Orientado: “O Estudo Orientado tem por finalidade que o aluno também organize o seu tempo de estudo na sua casa. Esse é um desafio”.

Centrada nas diretrizes pedagógicas a professora em função de Coordenação Pedagógica (CP9) promove uma aula em resumo abordando a importância de observar as condições se encontra a aprendizagem do aluno; as deficiências, na escrita e leitura, acontecem em virtude de outros bloqueios; dos recursos de teatro para auxiliar aluno a

aprender a ler e a se expressar; do perceber que o aluno dizer que não sabe, também faz parte do seu tempo pedagógico, pois não significa necessariamente que ele não sabe; de saber como cada aluno se comporta diante de atividades coletivas e individuais. Logo, assevera (CP9):

Há uma distância muito grande entre os conteúdos e a vida prática da pessoa. Nesses aspectos, o mediador atua na propiciação da construção do conhecimento. O ‘modus operandi’ fica a cargo dos alunos, com o professor apenas mediando e fixando alguns aspectos.

Pela perspectiva dos avanços já sinalizados, de modo significativo, ressalta docente (D33): “Acho eu o ensino integral vem fazendo a diferença em nós professores e muito mais nos estudantes. Já enxergamos, e mais importante, eles mesmos, novos horizontes para quem ingressou sem maiores perspectivas, sem sonhos, tímidos, descrentes, incapazes”.

A formação de cidadão é o que mais importa para os alunos em realidades crítica de vida, de atenção, de perspectiva, de abandono. Nessa perspectiva se posiciona Docente (D43), afirmando: “... se na escola, formarmos cidadãos, já é um grande passo. Não importa o conhecimento, as notas altas ou baixas”. E sabiamente completa: “Aquele que demonstra baixo desempenho, e que tem consciência, precisa ter consciência que é um cidadão, que faz parte dessa comunidade, que faz parte desse país. Esse é o grande propósito, face ao grande desafio”, assegura docente (D43). E Conclui: “Eles começam a entender tudo isso já no 8º Ano. Deveria ser no 6º. Mas é o processo, não podemos atropelar” (D43).

Ademais, não se pode prescindir de todas as atenções requeridas pelos desafios, face à amostra de obstáculos nos relatos de (D42) e (GE8). É possível que em maior ou menor proporção, vencer desafios quanto ao uso do tempo e convertê-lo em oportunidades que de aprendizagem significativa para os estudantes, seja fator presente em todas as escolas, dadas as características de comunidades atendidas, conforme apontam os profissionais entrevistados, de gestão escolar, coordenação pedagógica e docência. O tempo do aluno na escola precisa encontrar ressonância com o fora da escola, no seio das famílias e nos saberes de vivência comunitária. A proposta de educação integral, quem tem como um dos principais recursos a ampliação da jornada (e o seu uso adequado) sinaliza para um cenário de positividade no desenvolvimento dos estudantes, em aspectos cognitivos, de valores, de exercício da cidadania e, sobretudo, quando consegue converter sonhos tímidos, descrenças e pensamentos de incapacidade dos estudantes em prospecção de novos horizontes e de relevantes perspectivas de Projetos de Vida.

3.5 Diretrizes e tendências no campo relacional: Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos

Especificamente, constitui-se objetivo desse trabalho investigativo identificar as diretrizes e tendências das Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

No referido objetivo, identificar assume sentido de determinar, estabelecer e, por sua vez, se vincula ao questionamento que se dirige às políticas públicas educacionais em Educação Integral na etapa final do Ensino Fundamental implementadas, ou em fase de implementação, nas Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado de Pernambuco.

Na construção de um panorama envolvendo as diretrizes normativas, tendências políticas e pensamentos acadêmico-científicos para as escolas com propostas pedagógicas em Educação Integral apresenta-se uma análise das características detectadas que norteiam as políticas educacionais do atendimento nas escolas campo de pesquisa. Logo, no cenário analítico que se imprime, constrói-se uma abordagem argumentativa em paralelo acerca das perspectivas de estrutura de política de Educação Integral em construção no Estado de Pernambuco, com enfoque nas fundamentações de currículo, espaços e tempos pedagógicos.

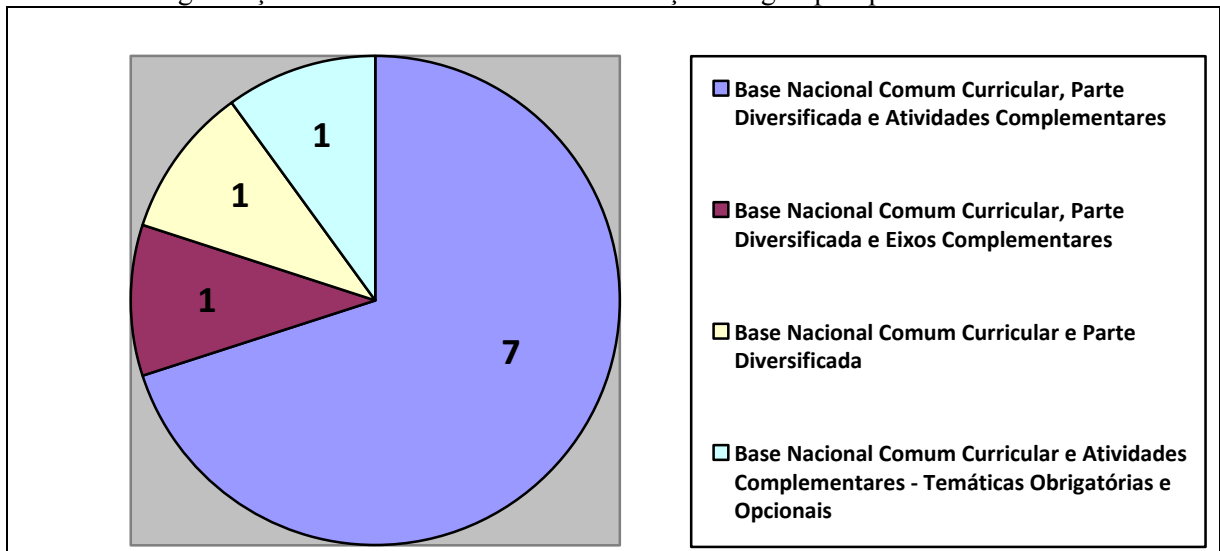
Portanto, as análises que se seguem, concernente ao campo de tendências das políticas de Educação Integral, em contexto com as diretrizes normativas do Brasil e do Estado de Pernambuco, enquanto políticas inovadoras e pioneiras, em fase de implementação ou de consolidação, encontram ancoragem nas experiências históricas do Brasil e de outros países, a exemplo da(e): Finlândia, Suíça, Rússia, Dinamarca, Israel, Hawai (EUA), Chile e Argentina. Inobstante, as análises se atrelam às concepções e pensamentos de estudiosos sobre proposta pedagógica de Educação Integral. Considera-se, imprescindivelmente, no mesmo contexto, os relatos dos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores entrevistados neste trabalho de investigação.

A partir das consultas bibliográficas, da observação direta em campo de pesquisa e de coleta de dados, identificou-se enquanto principais aspectos de tendências a serem abordados nas experiências de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, em Pernambuco: Organização dos componentes curriculares; Jornadas escolares; Espaços pedagógicos, saberes e práticas; Demanda estudantil; Integração dos princípios de formação dos estudantes; Princípio da Pedagogia da presença; Projeto de vida dos estudantes.

3.5.1 Organização dos componentes curriculares

Conforme demonstra o Gráfico 6, apresentam-se 4 tipos de estruturação de matriz curricular nas propostas pedagógicas em Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: (1) Base Nacional Comum Curricular, Parte Diversificada e Atividades Complementares, presente em 70% das escolas investigadas, isto é, em sete das dez unidades de ensino; (2) Base Nacional Comum Curricular, Parte Diversificada e Eixos Complementares, contemplando uma das dez escolas, ou seja, apenas 10% delas; (3) Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada, com evidência em uma das dez escolas – 10%; (4) Base Nacional Comum Curricular e Atividades Complementares – Temáticas Obrigatórias e Temáticas Opcionais, também compondo matriz curricular de 10% das unidades de ensino, uma do total de dez escolas.

Gráfico 6 – Organização de Matriz Curricular em Educação Integral por quantidade de Escolas

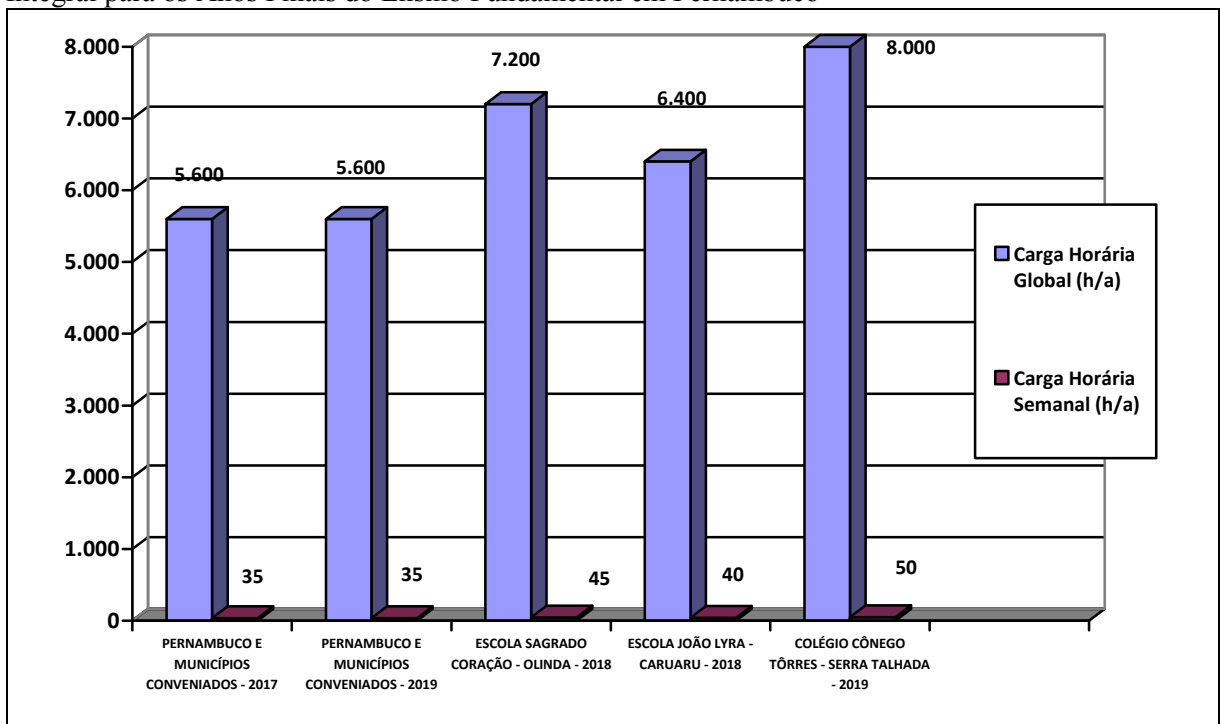


Fonte: Matrizes Curriculares das redes estadual e municipais de ensino (elaboração do autor)

Evidenciam os dados do Gráfico 6, que com exceção da Base Nacional Comum Curricular, estrutura obrigatória em todos os currículos da Educação Básica, há uma diferenciação quanto às demais composições. Não obstante, essas diferenciações não se ancoram em justificativas no campo conceitual. Logo, uma das importantes contribuições que esse trabalho investigativo promove é a proposta de organização curricular nos molde de: (a) Base Nacional Comum Curricular, com as diretrizes gerais e específicas, áreas de conhecimento, componentes curriculares, habilidades e objetos de conhecimento definidos pelo Ministério da Educação; (b) Parte Diversificada conceituada a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), sendo definida a composição flexível do

currículo que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central; (c) Parte Complementar definida como oportunidades de aprendizagem acrescidas aos componentes curriculares da base comum, nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo; (d) Parte Suplementar definida como a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento ao núcleo comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

Gráfico 7 – Carga Horária Global e Carga Horária Semanal da Matriz Curricular – Escolas de Ensino Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco



Fonte: Matrizes Curriculares de Pernambuco e Municípios (Elaboração do Autor)

No que concerne à estruturação de carga horária para cada Componente Curricular, convém evidenciar que as propostas seguem as Instruções Normativas em cada rede de ensino, obedecendo aos tempos mínimos estabelecidos, podendo ampliá-los em consonância com a permanência dos estudantes na escola e as necessidades de aprofundamento de estudo dos saberes curriculares e espaços a serem utilizados. Face a esses aspectos, em termos de estrutura global a carga horária para os 4 anos/séries da etapa final do Ensino Fundamental tem variação de 5.600 a 8.000 horas/aula, o que deriva da carga horária semanal, com mínimo de 35 e máximo de 50 horas/aula (Gráfico 7, imediatamente anterior).

Seguindo-se os parâmetros normativos acerca de currículo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) expressa no seu artigo 26:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, Lei 9.394 / 1996)

Registra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, e que deve ser organizada em forma de eixos temáticos, selecionados de modo colegiado pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. Seguem explícitos Artigo 15 e § 1º:

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar (Brasil, DCN, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, teve sua elaboração com respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Pelas diretrizes da Lei nº 13.005 / 2014, que institui o Plano Nacional de Educação com vigência decenal (2014 – 2024), a Meta 6) versa sobre oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Segue Meta 6, com suas respectivas estratégias:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. 6.1 Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. 6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 6.3 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e

equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. 6.4 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.5 Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6 Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais (Brasil. Lei 13.005/2014).

Convém que no processo de fomentação de políticas públicas de educação com ensino integral sejam observadas as estratégias da Meta 6 (Plano Nacional de Educação). A estratégia 6.1 aborda sobre o acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. Nesses aspectos, as dez experiências investigadas evidenciam vinculação e adequação a essas diretrizes estratégicas.

A estratégia 6.2, da Meta 6 observa sobre a ampliação e reestruturação das escolas públicas, que devem ocorrer por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Nesse cenário, ao que pode se perceber pelas descobertas da investigação, as escolas e suas redes de ensino caminham nesse processo de adequação, mas com algumas lacunas a serem preenchidas no tocante aos espaços físicos, formação dos docentes e produção de material didático específico para educação integral.

Pela perspectiva da estratégia 6.3, no que se refere a fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, já se percebe atenção voltada para esses aspectos, mas ainda em atenção a menor que o necessário. Não foi possível identificar no cumprimento da investigação estruturas de mapeamento sistematizado dos espaços educativos externos às escolas, nem tampouco as suas inserções nas prévias de construção de Projeto Político Pedagógico ou de Proposta Pedagógica adotada.

Em fortalecimento das parcerias e do regime de colaboração em Pernambuco, o Projeto de Lei Ordinária 1412/2017, institui o Programa Educação Integrada, objetivando a “formação de parcerias com municípios direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados pelas redes municipais de educação”

(Pernambuco, Lei Ordinária nº 1412/2017, Art. 1º), de modo que no Art. 2º se contemplam, com prioridade, o “compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais”.

Adotando-se como parâmetro o enriquecimento do currículo, denota-se semelhança nos modelos de Pernambuco e da Argentina, ao se observar que durante as refeições se presencia a função assistencial complementar à pedagógica, onde as normas de conduta se integram a um estilo de vida, o que expressa o propósito das atividades desenvolvidas, também de caráter educativo no espaço do refeitório escolar.

Los comedores escolares cumplen un cometido asistencial en cuanto colaboran en el desarrollo físico del niño y un cometido estrictamente pedagógico por cuanto suministran normas de conduta, mediante la práctica de las mismas durante el almuerzo diario, tan el significativo en el proceso de capacitación de un estilo de vida. (Consejo Nacional de Educación, 1968, p. 11, como se cita en Gluz, 2018, p. 336)

Nesse contexto, a Escola de Jornada Completa (2017) na Argentina apresenta no seu bojo aspectos revolucionários no processo de ensino, o que, conforme o Conselho Nacional de Educação Argentino se pauta na formação integral e no trabalho ordenado e criativo. Tudo isso, ancorado em experiências de enriquecimento curricular integradas aos componentes curriculares tradicionais.

La escuela de JC representa también un movimiento de renovación de la enseñanza: formación integral y trabajo ordenado y creador. El mayor tiempo de permanencia posibilitaba según sus formadores , enriquecer el programa de estudios a través de nuevas experiencias de trabajo y de su integración con las materias tradicionales. (Consejo Nacional de Educación, 1968, p. 11, como se cita en Gluz, 2018, p. 336)

Ademais, característica de nítida notoriedade nas estruturas curriculares das experiências analisadas é que não se segue padrão definido quanto à disposição dos componentes nas partes do currículo, tempo de carga horária destinado a cada etapa que acresce à Base Nacional Curricular Comum, tampouco a intercalação das atividades dos componentes da BNCC com os demais.

Todavia, diante de todo o aporte estrutural, torna-se possível estabelecer âncora no que afirma Menezes (2009, p. 72): “a ampliação da jornada escolar faz-se associar à concepção da centralidade da escola no que tange ao processo ensino-aprendizagem, centralidade que só faz sentido se tiver por fim reforçar a centralidade do aluno no sistema educacional”. E acrescenta, dirigindo-se aos termos da LDBEN 9394/96, referentes à Educação Integral para o Ensino Fundamental, ressaltando que embora haja determinações sobre a ampliação do tempo, não se pode afirmar que se contemple uma concepção que objetive a formação integral

do ser humano. Nesse sentido, em corroboração com Menezes é possível afirmar que o tempo é apenas um imprescindível recurso, e não a garantia de resultados. No entanto, como se usa o tempo na perspectiva de “uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (Menezes, 2009, pp.70-71), é onde reside o sentido da educação integral com a ampliação da jornada escolar.

3.5.2 *Jornadas escolares*

Nas experiências investigadas as jornadas diárias variam de 7h/a a 10h/a, o que perfaz uma carga horária semanal de 35h/a a 50h/a (tempos de 50 minutos para cada hora/aula). Quanto aos horários de permanência dos alunos nas escolas, tem-se a variação de 7 horas e 30 minutos a 10 horas ao dia (tempo relógio de 60 minutos). Anualmente são trabalhados nas unidades de ensino 200 dias letivo, de acordo com o Art. 24, Inc. I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96). Também pela LDBEN, em seu Art. 34, reza que a carga horária mínima diária de trabalho efetivo em sala de aula deve ser de ao menos 4 horas, o que significa 20 horas mínimas semanais. “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (LDBEN Nº 9394/96).

No Chile se cumpre carga horária de 38 horas semanais (manhã e tarde) em 190 dias letivos. Já no que se refere à destinação do tempo, nas escolas chilenas, o ensino primário destina 26 horas semanais para os planos de estudo e 12 horas para as demais atividades. Nas últimas séries/anos da educação básica (7º e 8º anos), a distribuição é de 30 horas e 8 horas, respectivamente.

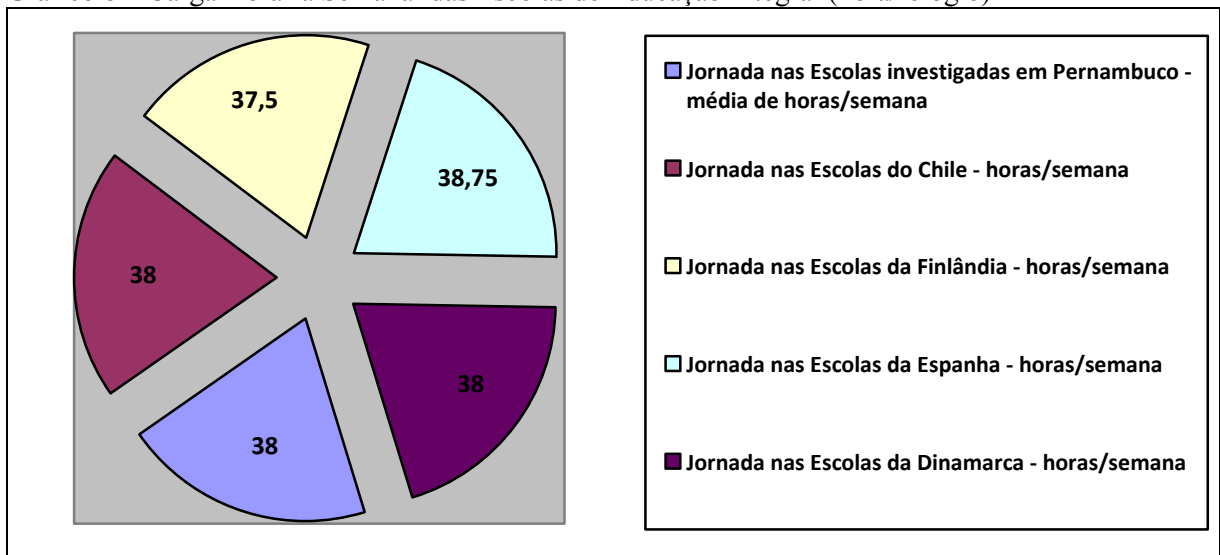
No caso da Finlândia, a jornada escolar diária tem início às 8h30 e vai até às 15h ou 16h, perfazendo de 6 horas e 30 minutos a 7 horas e 30 minutos de jornada diária. Porém, os alunos contam com mais intervalos que os brasileiros, sendo que após cada aula, eles têm uma pausa que dura cerca de 15 minutos.

Na Espanha, já a partir da Educação Infantil, as aulas iniciam, normalmente, às 9h da manhã e finalizam pela parte da tarde, por volta das 16h45min, a depender da província, sendo que alguns colégios oferecem uma jornada contínua, de 9h da manhã às 14h da tarde, com flexibilidade horária durante os meses de verão e inverno.

Na Dinamarca, segundo Pereyra (1992 a), como citado em Maurício (2014), “o tempo relativo à escola, no caso da Dinamarca, a partir do 4º ano primário, já chegou a superar a jornada de trabalho da sociedade, que na época era de 38 horas semanais” (p. 8).

Nas experiências de Pernambuco, em análise, perante esses cenários evidenciam-se os tempos destinados aos planos de estudo de 24h/a a 30h/a semanais e às demais atividades complementares, em variação de 11h/a a 21h/a semanais. Portanto, apesar das proximidades quanto aos tempos destinados aos planos de estudo, que no Brasil significa a Base Nacional Comum Curricular, no que se refere aos tempos para atividades complementares identificam-se situações com diferenças próximas de 100%.

Gráfico 8 – Carga Horária Semanal das Escolas de Educação Integral (hora/relógio)



Fonte: Elaboração do autor.

Inobstante, os tempos de jornada semanal nas escolas pernambucanas campos de pesquisa (em média de 38 horas/semana) se aproximam dos tempos das escolas do Chile (38 horas/semana), da Finlândia (37,5 horas/semana), da Espanha (38,75 horas/semana) e Dinamarca (38 horas/semana).

Convém registrar que nas 10 escolas pernambucanas investigadas as cargas horárias variam de 35 horas/semana (7 escolas), a 40 horas/semana (1 escola), 45 horas/semana (1 escola) e 50 horas/semana (1 escola). Nesse sentido, pelo critério da jornada predominante ser de 35 horas semanais, obtém-se a média aritmética de 38 horas/semana.

Em aspecto de predominância de jornada de 35 horas/semana, denota-se a observação às diretrizes do Plano Nacional de Educação vigente no Brasil (Lei 13.005/2014), que em sua Meta 6, Estratégia 6.1, referente às políticas de Educação Integral estabelece como jornada mínima, 7 horas/diárias (35 horas/semana) de permanência dos estudantes na escola, em situações de atividades pedagógicas sob orientação docente.

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil. PNE. Lei 13.005/2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Denota-se, todavia, nas 10 unidades escolares investigadas, duas estruturas de organizações de jornada escolar: a primeira, com predominância de 35 horas/semana, com alcance de 70% das escolas, atendendo às diretrizes de jornada mínima estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para o Brasil; e a segunda, com iniciativas em 30% das unidades pesquisadas, acima do mínimo prescrito do PNE e da média praticada em países como o Chile, a Espanha, a Dinamarca e a Finlândia, alcançando tempos de 40, 45 a 50 horas/semana de jornada escolar.

3.5.3 Espaços pedagógicos, saberes e práticas

No que concerne ao uso dos espaços pedagógicos (internos e externos à escola) há predomínio das utilizações de espaços internos: sala de aula, refeitório, pátio recreativo, biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva, porém, com registros de que quadra poliesportiva, laboratório de ciências e laboratório de informática, não faz parte da realidade de uma parcela significativa de escolas (50 a 70%) delas. Os espaços externos são usados de acordo com projetos ou planos de aula especiais que exigem atividades de visitação a espaços histórico-culturais ou de atividades práticas, contudo, sem uma previsão definida ou mapeamento dos espaços e saberes que serão explorados;

Pelas diretrizes normativas para estruturação de oferta de políticas de educação integral no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96, em interpretação de Silveira (2014, p. 45), imprescinde compreender e inserir nos processos formativos escolares, que educação integral alcança os saberes que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; que a educação a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; que deverá se valorizar as experiências extraescolares; numa jornada escolar de trabalho pedagógico efetivo não inferior a quatro horas diárias.

Art.1º) a educação integral abrange todos os processos formativos, que por sua vez, apesar dos que defendem a centralidade educacional da escola, são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Não obstante, nos § 1º e 2º do mesmo Art. 1º (LDBEN, 1996), a referida Lei disciplina a educação escolar desenvolvida predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e explicita que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. O Art. 3º, que trata dos princípios sob os quais a educação será ministrada, enfatiza no Inc. X “a valorização da experiência extra-escolar. Logo, para que haja progressiva melhoria da oferta do ensino preconiza o Art. 34 (LDBEN, 1996) A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (Silveira, 2014, p.45)

Diante do contexto, importa observar que as políticas de educação investigadas, em processo de implementação em Pernambuco, à medida que avançam com o tempo para além das quatro horas mínimas determinadas pelo Art. 34 da LDBEN, Lei 9394/96, atente para contemplar na expansão do tempo, em variação detectada de 7h30min/dia a 10h/dia de permanência dos alunos na escola, atividades que contemplem e ampliem os saberes de origem nos espaços de vivência dos estudantes em seus mais variados espaços de organização social, que se vincule a educação ao mundo do trabalho, que valorize as práticas desenvolvidas pelos estudantes nos espaços e tempos que se expandem para além dos que se configuram na escola.

Ainda acerca das práticas escolares vinculadas aos saberes vivenciais dos estudantes, considerando-se que eles convivem com pessoas e experiências em seus próprios espaços, na perspectiva da educação progressista / experimental como complementar à educação holística, Cavaliere (2002), como citado em Coelho & Portilho (2009, p. 93) defende “educação como reconstrução de experiência”. A partir desse enfoque conceitual, a educação integral se apresenta em desenho “como concepção e metodologia que asseguram vivências e experiências que além dos saberes e conteúdos ministrados, são ampliados pelas instituições escolares que, gradativamente, começam a ampliar suas funções para a sociedade” (Coelho, & Portilho, 2009, p.93).

De acordo com Cavaliere (2009), a vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação das relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. Em face dessa concepção contemporânea de vivência democrática da educação integral de Cavaliere embasa a compreensão de que “as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelos em outras instituições”

(Cavaliere, 2009, p. 50). O fundamento estaria nas regras justas, com respeito ao próximo e à coletividade, num cenário de vivência cultural diversificada.

Analisando-se pelas perspectivas de Cavaliere, há vinculação da escola de educação integral com escola de valores de coletividade: democráticos, solidários, de saberes diversificados. Esses fundamentos, em cada escola ao seu modo, são observados como marcos nas estruturas de educação investigadas, sobretudo, nos arranjos de tutoria, monitoria, protagonismo e oportunidades democráticas de lidar com os diversos saberes dos alunos e da comunidade proporcionadas pelas Eletivas, com forte evidência nas “Feiras de Eletivas” que são realizadas sob a batuta dos estudantes. Para Docente (D37), “As Eletivas partem do princípio de que deveremos desenvolver outras atividades que irão ajudar (Suplementar) aos alunos se desenvolverem melhor na Base Curricular (Comum e Diversificada)”.

Os Clubes de Protagonismo Juvenil também se inserem nesse contexto. De acordo com Gestor Escolar (GE7), a escolha dos clubes pelos alunos representa seus próprios interesses. “Nos clubes, os alunos escolhem onde interessam participar e a gestão escolar promove o suporte. Temos clubes exitosos, a exemplo do de Libras, que são requisitado para apresentações na comunidade. Temos o clube de flautas” (GE7).

No que se refere à vinculação de educação integral com as práticas do mundo do trabalho, encontra-se respaldo teórico na Pedagogia do Trabalho de Owen, conforme Dommanget (1972) e Moraes (2009). Assim, de certo modo, a filosofia de Owen acaba que sendo tocada, embora que num contexto desvirtuado de práticas exaustivas, abusivas e obrigatórias.

Conforme Moraes (2009, p. 26), “a concepção de formação politécnica e de educação integral encontram na filosofia e na pedagogia do trabalho o seu fundamento”. Complementa: “a aproximação da educação com as atividades manuais voltadas para a formação mais completa das crianças, apesar do caráter utópico e da crença na educação como a solução para todos os males” (Moraes, 2009, p. 23) é marco do arranjo de Educação Integral pela Pedagogia do Trabalho. Para Dommanget (1972), referenciado por Moraes (2009), constitui-se de educação, higiene e trabalhos manuais. Bakunin (1814-1876), citado por Moraes (2009, p. 27, 28), corrobora afirmando que “a instrução integral poderia ser alcançada apenas após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores...” Nessa perspectiva, todos deviam trabalhar, sem qualquer divisão entre que faz ciência (cientista) e que é proletário (trabalhador). Todos, sendo humanos, precisam trabalhar. Moraes (2009, p. 29) conclui por essa linha conceptiva de educação integral: “ao lado do ensino científico ou

teórico, estaria necessariamente o ensino industrial ou prático, pois é somente assim que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe”.

Nos modelos de Educação Integral em Pernambuco não há relação estabelecida com a Pedagogia do Trabalho, com práticas exaustivas vivenciadas por alunos na faixa etária de 10 a 15 anos, aproximadamente, pois são proibidas pelos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90. No entanto, as aulas de práticas experimentais em Matemática e Ciências, de cunho pedagógico, acabam por antecipar algumas práticas de trabalho de profissionais da engenharia civil, da topografia, da química industrial, da agricultura, refrigeração, dentre outros. Por outras vias, de acordo com os relatos de profissionais de gestão escolar, há um direcionamento dos alunos egressos do Ensino Fundamental para os cursos técnicos ofertados pela rede estadual de ensino de Pernambuco (Escolas Técnicas) e pela rede federal de ensino (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010, seus artigos 14, § 3º e 15, § 1º enfatizam a importância da ampliação do entendimento acerca da constituição de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente com enfoque científico e tecnológico, sem perder de vista o mundo do trabalho, as linguagens, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o exercício da cidadania e os movimentos da sociedade.

Em conformidade com as DCNs, faz-se nítido a contemplação na estrutura curricular e de rotina dos estudantes variadas atividades com enfoque nas as linguagens, nas atividades desportivas e corporais.

O Enfoque científico e tecnológico é perceptível com arranjos curriculares que contemplam atividades atreladas aos componentes curriculares: Letramento Digital, Pensamento Científico, Iniciação Científica, Práticas Experimentais em Robótica. Desenha-se, nesse sentido, uma tendência nas políticas de educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental.

A perspectiva de utilização dos espaços é entendida como via de fortalecimento da proposta de Educação Integral na Argentina, o Programa La escuela sale del aula - Escola fora da sala de aula – que se fundamenta no fortalecimento de vínculos com a comunidade, promovendo uma certa desresponsabilização do Estado quanto à infraestrutura dos espaços educativos. Vislumbra-se a vinculação institucional com alcance dos espaços externos à escola e o seu devido uso como espaços pedagógicos. Assim propõe a Resolución CFE Nº 318/17, de mayo de 2017, que introduz uma nova proposta para a jornada ampliada de ensino e aprendizagem com enfoque no “pedagógico, lúdico e social”. Nesses moldes, “Propone una

vinculación institucional con municipios y organizaciones de la sociedad civil (clubes, instituciones artísticas, culturales e sociales, entre otras) adquiere relevancia para su implementación”. (MENyD, 2017, como se cita en Gluz, 2018, p. 351)

Na Espanha, para Pereyra (1992), como citado em Maurício (2014), há que se dá importância ao uso do espaço escolar (externo) no que se refere ao desenvolvimento de atividades complementares, mediado por parcerias e convênios com prefeituras e outras instituições, sem perder de vista a preparação pedagógica do pessoal - monitores, animadores culturais - que desenvolve tais atividades. “As escolas, as prefeituras, os albergues e clubes de tempo livre eram fundamentais neste sentido” (Maurício, 2014, p.7), de modo que, segundo o autor, as escolas oferecem suas instalações, mas as autoridades municipais e os pais que estabelecem a estruturação do uso dos tempos livres nos planos de educação, com fixação em consenso, dos requisitos para os referidos tempos, bem como, das pessoas encarregadas da oferta da educação.

A proposta de Educação com Jornada Escolar Completa no Chile, que recebera a denominação de Concertación (Pactuação) firmada entre as entidades institucionalizadas, se constituiu por 4 pilares, com perspectivas de garantia de: (1) educação com qualidade e equidade; (2) conteúdos obrigatórios para todo o sistema chileno; (3) formação inicial e continuada dos docentes e (4) jornada integral dos docentes dedicada à escola.

Em se tratando do item qualidade e equidade na educação há uma contemplação de excelência quanto ao uso dos espaços e dos tempos pedagógico em favor da promoção de cada, no seu próprio campo de particularidades, no seu próprio ritmo e partir das suas habilidades. Cabe a escola prover o suporte em medida própria, para cada um, conforme suas necessidades, anseios e projeto de vida. Daí a importância de se conhecer de próximo cada estudante, o que é facultado pelas estruturas de tutoria, monitoria e protagonismo juvenil, marco presente e tendência evidenciada nas propostas pedagógicas de Educação Integral investigadas.

A partir de todas as exposições, percebe-se que nas políticas educacionais de ensino integral, à medida que se ampliam os espaços pedagógicos para além dos internos escolares e da melhor forma se administram os tempos e ritmos dos estudantes, mais se fortalece a formação na perspectiva de Educação Integral. Assim tende trilhar a implementação e as ampliações dessa organização de atendimento educacional nas Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado de Pernambuco.

3.5.4 Demanda estudantil

Prevalece nas unidades educacionais pesquisadas, conforme depoimentos de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, o atendimento educacional em Educação Integral atrelado a um viés para além do campo educacional, pois os estudantes atendidos, salvo raras exceções, integram o estrato da sociedade com maiores índices de pobreza e de desestruturação familiar.

Para Velloso (2009), na experiência dos Cieps do Rio de Janeiro coube a leitura de que “o que se divisava por trás do caráter formador da escola, voltado para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral”, afirma (Velloso, 2009, p. 61).

Voltando-se o atendimento na modalidade Educação Integral em jornada ampliada para os estratos da sociedade com acentuados problemas de ordem socioeconômica e cultural, estabelece-se uma relação direta com os moldes da oferta que ocorrera no Rio de Janeiro, na Década de 1980, uma vez que nas experiências pioneiras no Estado de Pernambuco para os anos finais do Ensino Fundamental, há uma perspectiva instalada (tendência) de que se trata de uma política educacional voltada para as camadas pobres da sociedade, principalmente, considerando-se que as escolas foram instaladas, em 80% dos casos, em bairros com sérios desarranjos sociais.

Nesses aspectos, instala-se um caráter assistencial, embora que sem alarde, semelhante ao que ocorrera na Itália, no início do século XX, com o movimento denominado *doposcuola* (após-escola), de cunho assistencialista, com caracterização de “gueto” (bairro) para atendimentos reservados aos estudantes de famílias pobres e desprivilegiados, um marco na ampliação do tempo escolar, em um país dividido entre norte rico e sul com pouco desenvolvimento e com características pouco “europeias”.

Confirma-se a caracterização de que os alunos, nas escolas investigadas em Pernambuco, são oriundos de famílias pobres nos relatos dos Docentes, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares. Para Docente (D13), “O Acompanhamento Pedagógico tem grande importância também em virtude de muitas famílias, por serem de baixo poder econômico, não apresentarem condições de oferecer algum tipo de reforço (aulas extras com professores extras) aos seus filhos, pagando do próprio”. Corroborando Gestor (GE7): “Temos a participação, mais muito menos do que desejamos. A comunidade é carente e queremos mais a participação das famílias. Estamos sempre estudando estratégias. Já percebemos que aumenta a frequência após cada reunião realizada”. Ratificando em aspectos contextuais,

registra Docente (D37): “No Ensino Público, temos que suprir o que a família não consegue oferecer. Enxergo como positivo a escola poder suprir essas carências, embora sabendo que a família é base e que nunca iremos assumir o seu papel”. Ainda acrescenta Docente (D37):

Temos alunos filhos de líderes religiosos que auxiliam os seus filhos em casa, temos mães que nos relatam utilizar métodos científicos para ensinar os meninos nas atividades. Mas temos mães que eu digo para o filho, “tu sabes que vai ter que segurar a barra da tua mãe”. Nas famílias estruturadas os filhos já têm noção dos seus rumos, das suas escolhas. Nas não estruturadas, a mãe cata lixo, o filho vai vender cocada na praia. Se ensinar a sonhar para uns é fácil, para outros é complicadíssimo, pois para este é preciso ensiná-los a criar projeção de algo fora de sua realidade. A escola precisa tentar suprir essas carências e que se a escola não o fizer, a coisa não funciona. (D37)

Nos relatos do Docente (D37), torna-se nítido a complexidade em lidar com os desafios da escola quando lhe incube suprir o papel da família. Diferentemente de quando o aluno integra uma família capaz de lhe oferecer suporte na educação doméstica, na educação formal, na educação para a vida.

Os contextos em que os estudantes derivam de lares com baixo potencial de contribuição são predominantes, chegando às vezes, em situações extremas, como se percebe na fala, em tom emotivo, do Gestor Escolar (GE8), “A falta de participação da família não se dá na escola, se dá na vida da criança. Nossa Escola está sendo construída enquanto - Escola da Escolha - pois sempre foi a - Escola da Sobra”.

Com as divisões de classes sociais existentes no Brasil, com maior acentuação das classes baixas nos estados do Nordeste e seus municípios, cenário a que se integra o Estado de Pernambuco, ao que se percebe nas experiências de ensino integral analisadas, a largada ocorre com foco nas crianças e adolescentes pobres, em sua maioria, o que traz consigo também um caráter assistencialista. Há sinais de que essa seja uma tendência predominante na primeira etapa de expansão dessa proposta de ensino nas redes municipais e estadual de ensino.

3.5.5 Integração dos princípios de formação dos estudantes

Denotam-se evidências voltadas para a formação integral dos estudantes, a partir do enfoque nos princípios da autonomia, da solidariedade e da competência, na perspectiva de Projeto Político Pedagógico, o que, conforme definição dada por Docente (D45), tem-se: “Autônomo – Gerenciar situações de aprendizagem com os colegas. Solidário - Compartilhar os conhecimentos com os colegas. Competente – Utilizar na vida os conhecimentos da base

acadêmica da escola”. Esses princípios se ancoram em um princípio maior que é o Protagonismo Juvenil.

Convém observar que no processo de implantação das políticas educacionais em análise, as ações têm se iniciado pela adoção de uma proposta pedagógica, com matriz curricular definida nas instâncias centrais de administração e, por conseguinte, avançando para a construção do Projeto Político Pedagógico, onde se contemplam os aspectos culturais, econômicos e sociais das comunidades, bairros, municípios ou regiões. Nesse sentido, caracteriza-se uma inversão quanto ao tempo e momento político de construção do Projeto Político Pedagógico, que deve anteceder o processo de implementação da proposta metodológica, e não, sucedê-la.

No que concerne à formação integral do ser humano para o exercício da cidadania e seu desenvolvimento pleno, com alcance ao mundo do trabalho, as concepções são defendidas, a partir das dimensões: a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (Costa, 2008); físico, intelectual e moral, por Robin (1901) como citado em Moraes (2009 p. 30-31) e Boletín da Escuela Moderna, de Barcelona. Considerar esses aspectos, denota ser tendência das políticas de educação integral em investigação, quando ao que revelam os profissionais entrevistados, pautam-se também nos Quatro Pilares da Educação: Aprender a aprender, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a conviver. Racionalidade e intelectualidade estabelecem relação de proximidade com Aprender a aprender, Aprender a fazer; Já a afetividade, espiritualidade, corporeidade, físico e moral se articulam, semelhantemente, com Aprender a ser e Aprender a conviver.

Em contexto de diálogo, para Robin (1901), como citado em Moraes (2009), “educação integral é a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas” (p. 32).

Nesse campo de tendências, reforça-se a importância de nas etapas que precedem a elaboração do Projeto Político Pedagógico se permitir que haja um mapeamento completo de todas as manifestações culturais e espaços de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, de uma região, situação em que o conjunto de saberes vivenciais deve se articular com o currículo formal, a fim de que se tenha a configuração consolidada de identidade, de autonomia, de sustentabilidade, de protagonismo.

3.5.6 Princípio da Pedagogia da presença

Em aspectos pedagógicos, a Pedagogia da Presença é evidenciada pelos profissionais da educação integral entrevistados nesse trabalho investigativo, como sendo uma das grandes estratégias para aproximar todo o corpo de profissionais das escolas aos estudantes, seus familiares, suas realidades socioeconômicas e culturais, seus saberes de vivenciais, seus desafios e suas perspectivas de vida. Nesse contexto, os serviços de tutoria, monitoria e protagonismo são essenciais à promoção dessas aproximações, com repercussão direta no respeito e tratamento aos diferentes ritmos pedagógicos dos estudantes. “A Tutoria se refere à presença educativa. A Pedagogia da Presença é responsabilidade de todos os funcionários e não apenas do professor. Todos assumem essa responsabilidade com a presença educativa e no sentido de cuidar uns dos outros”. Assim afirma em entrevista profissional de Coordenação Pedagógica (CP7). Complementa (CP1): “Percebe-se fortemente na tutoria - A Pedagogia da Presença - que me faz encantada pela doação para o outro. Isso tem proporcionado a maturidade dos alunos e posturas exemplares na escola e fora dela”.

Também é perceptivo um viés de educação na perspectiva de auto-afirmação pelo resgate da identidade e pelos parâmetros da auto-sustentabilidade. Nesse sentido, há uma certa relação com o modelo de Pedagogia Aloha, do Hawaí, que em suas estruturas, permite que as comunidades controlem o processo de educação a nível comunitário, e desse modo, conforme percebem suas necessidades criem medidas que lhes permitam atingir os seus marcos, afirma Kahakalau. Os Clubes de Protagonismo Juvenil e as Disciplinas Eletivas nas unidades de ensino campos de pesquisa permitem o fortalecimento nessa direção.

Ainda pela Pedagogia Aloha, em mesma estrutura funcional tem a escola o poder de alocar e decidir sobre os recursos, com um gerenciamento de “baixo para cima” que permite as comunidades utilizarem plenamente seus recursos exclusivos “à medida em que criam modelos de educação relevantes, baseados no local que se concentram alunos aprendendo sobre seu lugar, e encontrando soluções para questões ambientais, sociais e culturais enfrentadas por suas comunidades” (Kahakalau, 2017, p. 206-206). De acordo com Kahakalau: “Para implementar tais modelos comunitários e orientados para a família de ensino e aprendizagem, Educação com Aloha defende a criação de kauhale, ou destinos de aprendizagem intergeracional...” (Kahakalau, 2017, p. 207). Nesse modelo, ainda ressalta que os alunos de todas as idades podem se reunir para praticar a língua e cultura havaianas, no caso do Hawaí.

A Pedagogia Aloha defende um modelo pedagógico que integra as gerações com seus saberes e experiências que são praticados e perpetuados pelas gerações. Isso tem tudo a ver com identidade e sabedoria de um povo, de modo que a área de sustentabilidade abordada pelo kauhale havaiano, ou destinos de aprendizagem, diz respeito à soberania alimentar.

Na Suíça, palco da Pedagogia de Pestalozzi, também conhecida como "A Pedagogia do Amor", acredita-se enquanto viés da Educação Integral, “que uma das principais metas do ensino é desenvolver as habilidades naturais e inatas”, de modo que a escola é concebida “não somente uma extensão do lar, mas, um ambiente inspirado na família e que proporcione uma atmosfera de segurança e afeto” (Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico>). Ainda, de acordo com o educador suíço Pestalozzi, o processo de educação é dividido em três aspectos, sendo elas: Cabeça, que significa pensar de maneira universal e plural; Coração, que possui o significado de convencer com personalidade; Mãos, que representam a capacidade de aplicar ideias criativas e solucionar os problemas da realidade e do cotidiano. (Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico>).

Pelas perspectivas da Escola Democrática em Israel, de acordo com Hecht (2017, p.294), “cada criança se especializa na área que é o seu ponto forte, utilizando diversos recursos que estão a sua disposição”. Sobre os profissionais e estudantes, enfatiza que atuam como num time esportivo e segue apenas dois princípios – “Cada estudante é também um professor e o professor em seu novo papel como treinador do Time Educacional ambiciona ajudar cada criança a encontrar o seu ponto forte. A criança se torna um “jovem professor” nessa área” (Hecht, 2017, p. 294). Yaacov Hecht detalha como de realizam as parcerias na aprendizagem, na perspectiva de time:

No time criativo (a sala de aula em rede), aprendizagem por meio de parcerias entre alunos ocorre (o tipo mais profundo de aprendizagem). A aprendizagem em parcerias utiliza o ponto forte dos alunos. Há vários modelos de aprendizagem em rede. Um deles é um modelo singular que desenvolvemos em Israel (Cidades Educacionais) – O Time Educacional. (Hecht, 2017, p. 294)

Enxerga, portanto, a escola como uma encubadora para o Empreendedorismo pedagógico-comunitário, onde se configura uma mudança de profissionais da educação que trabalham como indivíduos, para times educacionais que conduzem uma comunidade de aprendizagem, afirma Yaacov. Complementa usando um termo hebraico de responsabilidade mútua: “Arvut Haddadit”. Assim registra Hecht (2017, p. 295), “... nós agora vemos “Arvut Haddadit” (termo hebraico para “responsabilidade mútua”). Na escola democrática, com atuação em time, com o princípio da ajuda mútua, na sala de aula “tem um desafio conjunto

mensurável - O desafio pode ser de base acadêmica, social ou comunitária, a inovação é o desafio ser dividido por todos na classe ao invés de desafios individuais” (Hecht, 2017, p. 294). Exemplifica com um desafio acadêmico: “a nota da turma é a média das notas individuais de cada participante do grupo. Todos os alunos tomam parte na geração e implementação de ideias para melhorar a nota da classe por meio de aprendizagem em parceria e utilizando os pontos fortes”.

Nas 10 experiências de ensino integral investigadas em Pernambuco é possível identificar semelhanças com a Escola Democrática de Yaacov Hecht, principalmente no tange ao princípio da ajuda mútua, na sala de aula, com os apoios de monitoria e pelos serviços de tutoria. Pelas vias do Projeto de Vida e as práticas empreendedoras de incubadoras de sonhos também se estabelece relação. Contudo, certamente se pode avançar quanto à responsabilidade compartilhada no que concerne ao êxito da turma, onde a nota da turma é a média das notas individuais de cada participante do grupo, numa perspectiva de time.

Em outro aspecto da Escola Democrática de Yaacov em que se pode avançar se refere à perspectiva de Cidade Educacional, de modo que as parcerias locais com as entidades e organizações seja um pilar mestre da proposta educativa de educação em rede.

Na educação finlandesa, de acordo com o Professor Atte Tahvanainen, que veio ao Brasil acompanhar as alunas durante o intercâmbio, afirma não ter encontrado grandes diferenças em como as coisas são feitas em sala de aula. No entanto, “há mais ênfase no ‘trabalho independente’, em que os alunos fazem pesquisas e exploram assuntos antes da aula” (Revista Educação, 2017). Na escola da Finlândia, na sala de aula os alunos aproveitam para trabalhar o tema e tirar dúvidas com o professor.

Percebe-se que a inclusão de componentes curriculares com Iniciação Científica e Pensamento Científico, bom como Práticas Experimentais, podem ser aspectos indutores do aprofundamento e expansão das práticas de investigação pelos estudantes, de modo, que nas aulas do componente curricular Estudo Orientado, e nas demais, os professores sejam mais buscados para sanar dúvidas ou aprimorar conhecimentos dos estudantes.

3.5.7 Projeto de vida dos estudantes

Na perspectiva das propostas investigadas sobre Educação Integral e, sobretudo, por vias do modelo da Escola da Escolha, o componente curricular Projeto de Vida é o centro em torno do qual gravitam todos os demais atendimentos educacionais, onde ‘escada dos sonhos’, ‘cápsula do tempo’ e ‘projeto de empreendedorismo’ constituem essência das propostas

pedagógicas de 70% a 90% das escolas. “Esses registros na - Cápsula do tempo - nos faz entender que eles entenderam acerca da autonomia, uma vez que podem visitar sua carta e alterar o sonho”, assegura profissional de Gestão Escolar (GE6), em entrevista. Para o Docente (D31), o Projeto de Vida do estudante é descrito por ele próprio, arquivado na escola, revisitado, avaliado, replanejado, compartilhado em família e com a sociedade no seu ciclo de contato e sempre se atrela ao querer vencer na vida. E vencer na perspectiva de ajudar aos outros.

O próprio aluno, em Projeto de Vida, por meio de carta descreve os seus sonhos e isso é registrado e arquivado. No decorrer do tempo eles revisitam suas informações e reforçam os seus sonhos, incrementam, com o professor sempre estimulando o estudante a analisar os seus avanços em relação ao ponto de partida e a chegada almejada. Os projetos e sonhos seguem sendo atualizados, avaliados e replanejados pelos próprios estudantes. Acredito que a mudança e os alcances dos alunos são compartilhados na sociedade, com a família, com os amigos, no seu ciclo de contato. Convém ainda registrar que nossos alunos são originários de comunidade de condições de vida precária com baixa perspectiva de futuro, resumindo-se ao próprio meio. Os sonhos dos alunos sempre estão atrelados a querer vencer na vida para ajudar ao pai, mãe, pessoas próximas, com dificuldades. Vencer na perspectiva de ajudar aos outros. (D31)

Na escola de Tekos, de acordo com Samoilova (2017, p.62), uma criança ingressando aos 12 anos de idade, uma criança “é capaz terminar o currículo do ensino secundário da Rússia (que é mais difícil do que a maioria dos currículos ocidentais) dentro de um ou dois anos, obtendo um ou dois diplomas de ensino superior aos 18 anos de idade”.

A ideia central do método de Schetinin não é sobre a criação de prodígios, mas sobre a criação de belos seres humanos, plenamente desenvolvidos mentalmente, fisicamente e espiritualmente. As crianças da Escola Tekos se tornam amorosas, carinhosas, generosas; elas tem senso de coletividade e são responsáveis, fortes e claras sobre os seus ideais e objetivos, pois se percebem como parte de um todo, não só responsável, mas, na verdade, capaz de contribuir para o aperfeiçoamento da humanidade. (Samoilava, 2017, p.62)

Percebe-se na perspectiva da Escola de Tekos uma relação com uma escola de valores, de formação para a cidadania, acima da formação de alunos prodígios. E além da possibilidade de conclusão em tempo reduzido, os estudantes nesse modelo de escola fazem jus a “certificado em duas disciplinas, tais como cozinheiro ou construtor, bem como em um conjunto de outras habilidades profissionais, como pintura, dança, artes marciais, e até mesmo apicultura” (Samoilava, 2017, p. 62). Ainda de acordo com Samoilava, o que é mais importante é que a criança transforma sua personalidade em bela, estável, amplamente educada, não apenas intelectualmente, mas no coração.

Resgate de identidade, auto-sustentabilidade e promoção de cidadania também são aspectos evidenciados como integrantes das tendências na políticas de Educação Integral em pesquisa. Nesse cenário, existem posturas de gestão no sentido de direcionar os alunos para Cursos Técnicos em modalidade de ensino integral ofertados na estrutura da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Torna-se possível identificar aspectos de semelhança na Escola Russa de Tekos, onde se trabalha com grupos de 5 a 6 pessoas, com um líder sênior se reportando ao conselho. No caso de composição, o conselho é representado por ex-alunos com idade entre 18 a 25 anos, com qualificação pedagógica em determinada área do ensino superior. Esses alunos cresceram com altos ideais inspirados por Schetinin, idealizador da Escola de Tekos e, por isso, servem de modelo maduro e natural de autoridade para os mais jovens. Cada grupo escolhe um tema ou campo educacional como sendo central para os seus membros, voluntariamente. Nesse sentido, há uma semelhança estabelecida com a Escola de Tekos quanto aos Clubes de Protagonismo e às organizações tutoriais das escolas de Educação Integral, no Estado de Pernambuco, palco deste trabalho investigativo.

CONCLUSÃO

Após cumprimento das etapas de metodologia de pesquisa de campo e análises de informações e dados coletados, seguem as inferências que se articulam com as respostas aos questionamentos norteadores desta investigação, bem como, com os objetivos específicos, que, por sua vez, se ancoram no objetivo geral: Analisar a estrutura curricular, nas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional Currículo, Espaços e Tempos Pedagógicos no cotidiano escolar.

Seguem, pois, dispostas as inferências a que se alcançou com este trabalho investigativo sobre as políticas públicas de Educação Integral em destaque, referentes à: Estrutura da Parte Diversificada do Currículo; Organização da Parte Complementar do Currículo; Arranjos da Parte Suplementar do Currículo; Desenho dos Tempos e Espaços Pedagógicos; e Diretrizes e Tendências, à luz das produções acadêmicas, pensadores e políticas educacionais em Educação Integral no Estado de Pernambuco.

✓ **Estrutura da Parte Diversificada – Objetivo Específico I**

Considera-se no campo de inferências desta investigação, a Parte Diversificada como a composição flexível do currículo, na perspectiva de Educação Integral, que se integra à Base Nacional Comum Curricular, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, na composição global do currículo, sendo também entendida como uma política que se insere na BNCC, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. As inferências apresentam relações intrínsecas com o objetivo específico de investigação: Examinar as estruturas organizacionais da Parte Diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco.

Nas matrizes curriculares analisadas das 10 unidades educacionais pesquisadas, observou-se que na Parte Diversificada, no conjunto delas, ressalvadas as particularidades, os componentes integrantes, enquanto Disciplinas são: Eletivas, Estudo Orientado, Protagonismo, Projeto de Vida, Letramento em Programação, Práticas Experimentais, Música, Protagonismo, Iniciação Científica, Pensamento Científico e Língua Inglesa.

Conclui-se em primeira instância que pelas diretrizes estruturais de currículo da Parte Diversificada, as Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Protagonismo, Projeto de Vida e Letramento em Programação careceram ser alocadas na Parte Suplementar, uma vez que articulam suporte e aperfeiçoam o currículo de todas as disciplinas da Base Nacional Comum. Ademais, os Componentes Curriculares em destaque apresentam estreita relação com temáticas extracurriculares de trabalho interdisciplinar e/ou na transversalidade, o que integra por natureza da organização desse trabalho investigativo na Parte Diversificada do Currículo.

Por sua vez, a Disciplina de Práticas Experimentais, por se relacionar diretamente aos componentes Ciências e Matemática, careceu de realocação na Parte Complementar, por trazer consigo um direcionamento exclusivo de complementação de currículo com perspectiva de enriquecimento da teoria com as atividades práticas de experimentação.

No que concerne à Disciplina Língua Estrangeira – Inglês, a partir da homologação em dezembro de 2017 da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, já pode ser alocada na Base Comum.

Já os Componentes Curriculares de Iniciação Científica e Pensamento Científico, à luz das variáveis da investigação e da normatização referencial, carecem de uma relação estabelecida com as especificidades regionais - cultura, economia, organização da comunidade, para justificar a composição da Parte Diversificada. Do contrário, poderia se articular com todas as disciplinas (Base Comum e Parte Diversificada), o que lhe conduziria a compor a Parte Suplementar ao todo currículo. No caso em que se enquadre nos parâmetros da cultura (principalmente), economia e organização da comunidade, o Componente Curricular pode ser posicionado em acordo com as orientações normativas, supramencionadas, para compor a Parte Diversificada.

Registre-se, pois, que a proposição de reorganização curricular se constitui relevante contribuição deste trabalho de investigação, uma vez que não se percebe nos documentos normativos a existência de definições em campo conceitual, dos aspectos que caracterizam e determinam os segmentos estruturais de currículo, o que se comprova pela diversidade de matrizes curriculares identificadas.

Logo, a partir da parametrização dos conceitos, da leitura dos relatos dos entrevistados, das fundamentações estruturais de matrizes curriculares, considerou-se compondo a Parte Diversificada do Currículo as Disciplinas: Práticas Experimentais, Música, Iniciação Científica, Pensamento Científico e Língua Inglesa.

De acordo com os relatos dos profissionais entrevistados possível se faz concluir que seus focos estão nas Disciplinas Iniciação Científica e Práticas Experimentais, pois são

componentes curriculares recém integrados e que representam inovação. Nesse sentido, a esses componentes são atribuídas qualificações, como: promoventes de oportunidades de escolhas, de investigação, de experimentações e de descobertas, onde o aluno é protagonista.

Nas percepções Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, embora nas suas falas não façam a separação ou agrupamentos das Disciplinas, sendo aparentemente para eles, a Parte Diversificada do Currículo e as atividades diversificadas a mesma composição, evidenciam ser as Disciplinas da Parte Diversificada as responsáveis: por não ter registros de evasão escolar; por promover mais tempo de vivência e a conhecer melhor os alunos, suas famílias e realidades; por permitir que os alunos façam suas opções pelos temas a serem estudados; pela perspectiva de formação interdimensional de alcance intelectual, físico e social; pela orientação das crianças na perspectivas do pensar, do estudar, do desenvolver o autodidatismo; por promover a ampliação da sensibilidade aos profissionais da educação para como os pais e os estudantes, em virtude de uma pedagogia da presença e de uma educação interdimensional; por promover a diferença impactante na educação e na transformação dos alunos; por promover a autonomia dos alunos nos seus estudos; dentre outras qualificadoras.

Infere-se, também, que se estabelece notória ênfase ao componente Projeto de Vida, que assume condição de “Carro-Chefe”, ou seja, núcleo das Diversificadas (atividades diversas e Parte Diversificada). No entanto, Projeto de Vida assume característica de Parte Suplementar e assim é tratado como componente curricular da modalidade de Educação Integral.

Já o componente curricular Eletivas se constitui o espaço para as temáticas de cunho cultural, diretrizes do modelo pedagógico da Escola da Escolha, o que lhe vincula à Parte Diversificada. Contudo, em apenas 1 das 8 escolas (12,5%) que adotam o modelo, as Eletivas aparecem dispostas na Parte Diversificada do Currículo. Nas demais, encontra-se no bloco das atividades complementares, sendo que em conformidade com as variáveis dessa investigação, o enquadramento deve se dá na Parte Suplementar.

Torna-se ainda possível inferir que se denota um encantamento diante das Disciplinas da Parte Diversificada e das atividades diversificadas da rotina escolar das propostas pedagógicas de Educação Integral em estudo, remetendo ao sentido de que se trata, certamente, do que falta nas unidades educacionais de modelo regular de ensino. Não se configura, todavia, pelo que se observa nos relatos dos profissionais entrevistados, que as Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular não cumpram o seu papel. Mas, que precisam de suporte complementar e suplementar em organização de tempos, espaços e atividades diferenciadas.

No que se refere à participação dos Docentes no processo de escolha das Disciplinas em destaque, para integrar a matriz curricular da Parte Diversificada, conclui-se pelos relatos que nenhum deles, em nenhum momento, exerceu atuação com esse fim, de modo que o processo de distribuição das Disciplinas obedece ao requisito primeiro do Docente ter formação inicial na área específica ou área afim. Em segundo momento, a distribuição se dá em função da necessidade de se completar a carga horária contratual dos professores.

No caminho da construção democrática da estrutura curricular na Parte Diversificada, que deve ser de livre opção da escola, dos profissionais e da comunidade escolar, infere-se que as pequenas alterações mediante necessidades de ajustes ocorrem pela gestão central da educação, nas redes de ensino, com mínimos sinais de abertura para atuação dos atores envolvidos da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica, o que denota sinal de flexibilidade lançada para a etapa de reestruturação curricular.

Quanto às características regionais, a título de manifestações culturais locais, conhecidas pela maioria da população, impulsionando a escolha dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada, infere-se, que se evidenciam três aspectos imprescindíveis de registro: primeiro, em oito (80%) das dez escolas pesquisadas a proposta pedagógica adotada foi o modelo padrão da Escola da Escolha; segundo, a Parte Diversificada e os seus componentes curriculares não apresentam centralidade nos aspectos culturais; terceiro, o uso dos espaços de manifestações culturais locais, sem mapeamento prévio, ocorre em virtude de projetos especiais de estudo desenvolvidos pelos Docentes.

✓ **Parte Complementar do Currículo – Objetivo Específico II**

A Parte Complementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, neste estudo, assume o significado de oportunidades de aprendizagem acrescidas aos componentes curriculares da Base Curricular Comum, nas políticas públicas de oferta de Educação Integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo. As inferências que lhe correspondem são propulsadas pelo objetivo específico: Averiguar as configurações da Parte Complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco.

Iniciam-se as inferências considerando-se que somente os Componentes Curriculares com conexão específica estabelecida com as Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, à luz das diretrizes e variáveis deste trabalho investigativo, contempladas com a complementação de carga horária, assumem status de Parte Complementar. São, portanto:

Letramento em Matemática, Acompanhamento Pedagógico em Matemática e Jogos Matemáticos, vinculados à Disciplina Matemática; Letramento em Língua e Linguagem, Oficinas de Leitura, Ciclo de Leitura, Produção de Texto e Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa, atrelados à Disciplina Língua Portuguesa; Oficinas de Jogos Esportivos e Futsal, relacionados à Educação Física; e Corpo e Movimento: Vida Saudável, integrando-se à Disciplina Ciências.

Em segundo olhar, é possível concluir que os componentes curriculares Eletivas, Projeto de Vida, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Protagonismo Juvenil, Protagonismo Juvenil – Artes e Cultura, Protagonismo Juvenil – Educação em Direitos Humanos, Estudo Orientado, Olinda – Patrimônio Cultural, Oficinas de Danças Culturais, Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação se enquadram na composição estrutural da Parte Suplementar, onde receberam as devidas análises.

Ressalte-se também que a Disciplina de Práticas Experimentais, por se relacionar diretamente aos componentes Ciências e Matemática, poderia ser tratada como Parte Complementar, embora integrando à Parte Diversificada, uma vez que traz consigo um direcionamento exclusivo de complementação de currículo com perspectiva de enriquecimento da teoria com as atividades práticas de experimentação.

Considerando-se que cada Componente Curricular, quanto aos tempos mínimos de carga horária, obedecem às Instruções Normativas de cada rede de ensino, podendo ampliá-los em consonância com tempo (hora/relógio) que os estudantes permanecem na escola e as necessidades de aprofundamento de estudo dos saberes curriculares e espaços a serem utilizados, conclui-se que em dois cenários analíticos identificam-se variações significativas no quantitativo de carga horária global em virtude da distribuição em estrutura curricular. Contudo, no primeiro cenário, em que não se seguem as classificações dos Componentes Curriculares a partir das definições das variáveis: Partes Complementar e Suplementar, a variação entre a carga horária global mínima e a máxima, supera em 50% a variação no segundo cenário, após ajuste da estruturação curricular.

Conclui-se também que após o ajuste da distribuição das Disciplinas, segundo cenário, conforme definição de Parte Complementar e Suplementar do Currículo, em três, das seis estruturas (50%), não mais se enquadram nenhum componente curricular na condição de Parte Complementar, por apresentarem características essenciais da Parte Suplementar.

Essas indefinições na disposição dos componentes curriculares residem na inexistência de padrão comum norteador da estruturação curricular acrescentada à composição da BNCC, no que concerne à Parte Complementar (e às demais acrescentadas), de modo que o resultado

deste trabalho poderá servir de subsídio junto aos gabinetes executivos de fomentação de políticas de Educação Integral no processo de implementação, avaliação e (re)estruturação de matrizes curriculares.

No que concerne aos atores envolvidos no processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Complementar, assim como da Diversificada e da Suplementar, conforme relatos dos profissionais entrevistados, conclui-se que ocorre em quatro contextos, porém, todos eles com a atuação e decisão dos atores da gestão central de Governo e das Secretarias de Educação, com Diretoria e Coordenações específicas de Educação Integral: a) matriz curricular e seus componentes com raízes no modelo da Escola da Escolha, o que se efetivou com a celebração de convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) - Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; b) modelo da Escola da Escolha em adesão ao convênio com o Governo do Estado de Pernambuco – Redes Municipais de Ensino, em virtude da parceria já celebrada; c) implantação de estrutura curricular da Escola da Escolha por Rede Municipal de Ensino - caso particular de município que firmou convênio direto com o ICE e; d) arranjos curriculares próprios - situação de municípios que implantaram política própria de escola de ensino integral, com aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Em termos globais, infere-se que nas dez experiências investigadas se constituem, por aspectos estruturais, três matrizes curriculares distintas: Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Serra Talhada e proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda.

Alcança-se a conclusão de que nas propostas curriculares que não absorvem o modelo da Escola da Escolha, e apresentam estruturas próprias e distintas entre si, o que corresponde a 2/3 dos desenhos de matriz curricular, quando se estabelece o ajuste das Disciplinas da Parte Complementar, percebe-se uma proximidade na distribuição de cargas horárias: semanal e global, (10 h/a e 11 h/a) e (1.600 h/a e 1.760 h/a) por ano/série, respectivamente, o que sustenta a eficácia da organização de currículo em acordo as variáveis definidas e defendidas nesta investigação.

Quanto à participação dos Docentes no processo de escolha dos Componentes Curriculares, a conclusão é que não se promove abertura para proposições dos docentes na estruturação curricular, cabendo-lhes somente a execução das propostas pedagógicas.

No tocante aos espaços utilizados nas atividades inerentes à Parte Complementar do currículo, conclui-se que, quase em totalidade, ocorre maior uso dos espaços internos, de modo que os espaços externos à escola, embora de elevada importância, na prática, segue atrelada a projetos pedagógicos ou a planos de aulas especiais. Já quanto ao aspecto Tempo

Pedagógico (também subjetivo), infere-se que o respeito ao ritmo dos alunos se faz eficaz na promoção de seu próprio trajeto estudantil, quando os recursos de diagnóstico, de monitoria, de tutoria, de estudo orientado, promovem situações didático-pedagógicas de acompanhamento individualizado, com suporte a tempo e na medida certa.

Quanto aos saberes que advém das atividades cotidianas dos alunos, torna-se possível inferir que o acolhimento e registro se evidenciam enfatizando: a cultura e história do bairro, atualidade, obras literárias, diversos saberes e partilha, de modo que a flexibilidade do tempo, em respeito ao ritmo pedagógico dos alunos e suas dificuldades, o que se ancoram nas suas experiências de vida e em outras particularidades, trabalhos com jogos interativos e auxílio dos colegas são alternativas pedagógicas, assim como, o dinamismo aplicado às práticas de suporte aos alunos. Ademais, conclui-se que outras estratégias pedagógicas no uso dos espaços e tempos também registram importância: as atividades com memórias literárias associando prática e teoria nas produções dos alunos; o investir no despertar da autoestima do aluno; o observar as condições de aprendizagem dos estudantes; as deficiências na escrita e leitura e como acontecem; os recursos de teatro no auxílio à leitura e expressão do aluno; o perceber que o aluno dizer que não sabe também faz parte do seu tempo pedagógico; a busca por saber como cada educando se comporta diante de atividades coletivas e individuais.

✓ **Parte Suplementar do Currículo – Objetivo Específico III**

Parte Suplementar do Currículo em Educação Integral no Ensino Fundamental para os Anos Finais do Ensino Fundamental assume a dimensão de estrutura curricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Parte Diversificada (PD) do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

As inferências que se denotam evidentes estabelecem relação com o objetivo específico: Verificar como se estrutura a organização da Parte Suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco

Imprescinde concluir, a princípio, a partir das constatações desta investigação, ser de relevante importância a contribuição com a perspectiva de agrupamento da Matriz Curricular de Educação Integral, em conformidade com as variáveis qualitativas analisadas, em quatro composições distintas e integradas entre si num campo educativo em ação: (1) Base Nacional

Curricular Comum, (2) Parte Diversificada, (3) Parte Complementar e (4) Parte Suplementar - no campo relacional com Tempos e Espaços Pedagógicos.

Conclui-se, todavia, que nos arranjos da Parte Suplementar, nas Matrizes Curriculares analisadas, varia de 4 a 5 o número de Componentes Curriculares que assim se classificam, em cada uma das 10 unidades de ensino, voltando-se para o aperfeiçoamento às Disciplinas da Base Comum e da Parte Diversificada, numa perspectiva integradora (Parte Suplementar). Quanto à frequência nas matrizes curriculares, no campo de 17 (dezessete) componentes, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo e Eletivas são os integrantes da Parte Suplementar presentes na proposta pedagógica do maior número de escolas, sendo, (7, 8, 9, 7 e 8), respectivamente, a frequência no universo amostral de 10 (dez) unidades educacionais. Logo, o componente Projeto de vida aparece com maior frequência, em 90% das escolas. Os demais componentes curriculares, diversificados, aparecem em apenas uma das escolas, denotando aspectos particulares de seus contextos educacionais e realidades locais.

Conclui-se, pois, que as Disciplinas em destaque assumem funções qualificadoras diferenciadas nas propostas pedagógicas de educação integral, e que por vias de contribuição deste trabalho, lança-se uma perspectiva de estrutura com parâmetros definidos e fundamentados, que poderão ser utilizados na elaboração de Propostas Pedagógicas para Educação Integral e suas Matrizes Curriculares, bem como, na reorganização das estruturas em fase de implementação.

Concernente ao procedimento de escolha dos Componentes Curriculares se infere pela pesquisa que ocorre em mesmas vias dos demais componentes das Partes Diversificada e Complementar, prevalecendo a centralidade e a força indutiva da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), onde o modelo da Escola da Escolha, com toda sua estruturação curricular se faz presente em 80% das unidades de ensino investigadas, incluindo nesse contexto, uma escola conveniada ao ICE iniciativa particular de uma das redes municipais de ensino. Em outro bloco, têm-se duas realidades de municípios que implantaram suas políticas próprias de oferta de Educação Integral, estruturando seus próprios arranjos curriculares em gabinetes administrativos, com atuação do Conselho Municipal de Educação na aprovação da estrutura curricular, sem, contudo, haver qualquer evidência de participação de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes e integrantes da comunidade escolar no processo de estruturação curricular. Registre-se, contudo, que no caso da Disciplina Eletivas, que é de escolha da gestão central e equipe técnica das redes de ensino, no que concerne à institucionalização na

Matriz Curricular, no processo principal que é a escolha das diversas temáticas a serem vivenciadas a cada semestre letivo, a escolha é livre para as escolas e as sugestões partem, sobretudo, dos alunos, com realização de um evento (Feira das Eletivas) que justifica as razões das escolhas das temáticas e se promove a adesão e matrícula dos alunos.

Infere-se, portanto, que no caso das Eletivas, de conotação extracurricular, trata-se de um forte marco no Protagonismo Juvenil dos estudantes, auxiliados pelos professores, que se ancora nos verdadeiros princípios da construção democrática do saber.

No tocante aos saberes vivencias dos alunos, conclui-se que os trabalhos de tutoria são apresentados como um recurso para o acolhimento do que eles conhecem, do que vivem, suas perspectivas e dificuldades e para direcionar suas trajetórias para vida, a partir da escola. A Tutoria, sobretudo, gera ânimo aos estudantes, em virtude de serem ouvidos e lhes promove confiança e autoestima, em decorrência da aproximação que se estabelece entre alunos, professores e demais profissionais da escola. Nesse contexto, infere-se também que o Protagonismo Juvenil também permite que os saberes vivenciais, tempos subjetivos e espaços de vivência dos alunos ganhem contorno vital na escola e que as suas vidas assumam mais sentido.

✓ **Tempos e Espaços Pedagógicos – Objetivo Específico IV**

As inferências que se apresentam dispostas na sequência estabelecem diálogo com o objetivo específico desta investigação: Delinear como se configura a estrutura organizacional dos Espaços e Tempos Pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco.

Quanto ao uso do tempo, as primeiras conclusões alcançadas, a partir da análise dos dados coletados, dizem respeito às cargas horárias, semanal e global. Carga horária semanal, em horas/aula, faz referência a tempos de 50 minutos e, carga horária global, refere-se aos tempos de 50 minutos somados nos 4 anos de estudo (6º, 7º, 8º e 9º Anos).

Nesse sentido, a rede de Ensino do Estado de Pernambuco e as dos municípios conveniados trabalham com a oferta de 35 h/a semanais, que equivale a 7 h/a por dia (de segunda à sexta-feira). Assim, numa multiplicação por 40 semanas anuais se chega a 1.400 h/a ao ano. Logo, em 4 anos, tem-se um total de 5.600 h/a. O mesmo raciocínio se aplica às demais escolas (número de horas/aula semanais x 40 semanas) x 4 anos = carga horária global).

Em contexto comparativo, ao se confrontar a maior carga horária global com a menor, tem-se uma diferença, ao dia, de 3 horas/aula, o que representa 15 horas/aula semanais, 600 horas/aulas anuais e 2.400 horas/aula globais (4 anos). Obviamente, essa diferença implica em ter que se decidir quais componentes curriculares deverão ter mais tempos de 50 minutos para trabalho pedagógico durante a semana. Essa análise é conclusiva, no sentido de justificar o porquê de nas duas experiências de maior carga horária semanal (45h/a e 50h/a) serem disponibilizados significativos acréscimos de tempos de hora/aula complementares para Disciplinas da Base Comum, sobretudo, com vinculação à Língua Portuguesa e Matemática. Isso se estabelece com muita clareza quando se verifica a distribuição de carga horária e o número de componentes curriculares que se classificam como Complementares, à luz das variáveis definidas neste trabalho investigativo. As diferenças de tempo implicam nas decisões de organização curricular, uma vez que tempo a mais é recurso indissociável das propostas pedagógicas de Educação Integral.

Essas tratativas de tempo se relacionam com outros dois aspectos: espaços pedagógicos nos quais se usa o tempo, e fazendo o quê; e o tempo subjetivo, que está relacionado ao uso dado ao tempo relógio, por cada estudante, no seu próprio ritmo. Isso possibilita concluir que o tempo tem sua relatividade quanto ao uso, o que não significa que tempo a mais, por si só, seja sinônimo de mais e melhores resultados.

No que se refere ao uso dado aos espaços internos da escola, a que os tempos se destinam, e onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas dos Componentes Curriculares, com frequência e a carga horária semanal, conclui-se, a partir dos relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, que o espaço de sala de aula continua tendo o de maior tempo em uso, seguido de outros espaços, usados em momentos especiais de aula, pesquisa ou recreação. Biblioteca, Quadra Poliesportiva, Refeitório (Praça de Alimentação), Pátio Recreativo, Área de convivência, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Informática e Robótica, Sala de Artes e Quiosques são os principais espaços em uso pedagógico.

Isso, num cenário em que Quadra Poliesportiva, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências são espaços existentes em apenas 20% ou 50% das unidades escolares investigadas. Quiosques de leitura e Sala de Informática e Robótica é realidade de apenas duas (20%) das dez escolas investigadas. Sala de Artes é realidade de apenas uma escola no grupo de unidades de ensino em análise.

Infere-se também, a partir dos relatos dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos que os espaços externos ganham elevada importância creditada na agregação de

saberes curriculares, integrando os campos de atividades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de aulas práticas. Conclui-se, todavia, que se configura um caminhar direcionado para atividades realizadas fora dos espaços internos escolares, explorando os saberes locais e regionais. Contudo, pelas evidências dos relatos, trata-se de uma possibilidade pedagógica a ser ampliada, com perspectiva de maior potencialização, a medida que se contemplar componentes curriculares com relação de maior proximidade com os saberes curriculares peculiares aos espaços de vivência dos alunos e das comunidades. Isso deverá transitar pelo campo da construção democrática das estruturas curriculares, do Projeto Político Pedagógico, do mapa das possibilidades de uso dos espaços externos e suas cargas de saberes, de propostas pedagógicas que se identifiquem com as comunidades escolares e seus atores (internos e externos à escola), pois a sociedade produz conhecimentos e práticas que ancoram e necessitam de ancoragem nos saberes escolares.

Inobstante, quanto ao uso mais evidente dos espaços externos à escola, encontram-se aqueles de manifestações culturais no desenvolvimento de projetos educativos; e de execução de Projetos de Culturas Afros e Indígenas e participação das manifestações e movimentos culturais da cidade, quando formulado convite, em comemorações municipais e escolares, eventos, cantata natalina, datas comemorativas; e de atividades com conteúdos, às vezes relacionados com aulas de música, dança, teatro e esportes, de caráter optativo aos alunos. Nesse contexto conclusivo, os profissionais entrevistados enfatizam que os usos de espaços das manifestações culturais, sem frequência de definição precisa, no sentido cronológico, ocorrem por meio de parcerias com a comunidade dentro da escola e escola na comunidade, o que permite a inserção de conteúdos no cotidiano escolar.

No que concerne aos desafios e dificuldades, ao que se pode inferir pelos relatos dos docentes, as dificuldades mais evidentes residem nas escolas que não possuem laboratório de Ciências, ou que possuem com instalações inadequadas (70% das unidades escolares), o que compromete a eficácia dos trabalhos desenvolvidos, pois o cenário remete a uma improvisação de espaços para as aulas de Práticas Experimentais.

Sobre os saberes vivenciais dos alunos, torna-se possível concluir pelos relatos dos docentes, que nas escolas pernambucanas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos dos alunos, frutos de suas vivências em família, na comunidade e na sociedade, começam a ocupar espaços e tempos pedagógicos na composição da prática curricular, bem como, nas estratégias de registro e inclusão nos planos de aula dos professores.

Concernente ao uso do tempo ao ritmo e a favor de cada aluno infere-se sobre a importância que credita ao campo de expectativa revelado pelos alunos como o ponto de partida para superação das dificuldades e vislumbre de possibilidades, onde a escola se constitui guia de potencialização das possibilidades, em torno do saber fazer por cada estudante, pensando no seu Projeto de Vida, no seu futuro. Nesse contexto de superação de dificuldades os professores das escolas de Educação Integral não adotam postura de inércia, pelo contrário, evidenciam a prática de estratégias diversas: tutoria, monitoria, apoio dos familiares, pesquisas e apresentações orais, jogos eletrônicos, suportes motivacionais.

Infere-se ainda que nessa modalidade de Educação Integral, a “Pedagogia da Presença” é fator natural ao processo. É muito mais tempo de convívio, que não pode ser à distância. É de contato mesmo, de conversa, de entendimento, de vidas compartilhadas, para nortear as práticas de suporte aos alunos, a partir de suas demandas específicas, identificadas a partir de suas posturas, conversa com os pais e no acompanhamento pedagógico contínuo.

Por fim, nas escolas de Educação Integral faz-se possível inferir que a grande estratégia reside em como administrar o bem: tempo a mais. Logo, há uma inversão em relação às escolas de tempo regular. Enquanto nestas se pede tempo a mais para desenvolver as atividades, naquelas, busca-se atividades que possibilitem o melhor uso do tempo que se tem disponível.

✓ **Diretrizes e Tendências – Objetivo Específico V**

Identificar as diretrizes e tendências das Partes Diversificada, Complementar e Suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, Espaços e Tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco se constituiu objetivo específico desta investigação, acerca do que se dispõem as inferências a que se foi possível lograr êxito.

De início, infere-se que conforme análise do processo de estruturação curricular das propostas de Educação Integral tendo como âncora o Projeto Político Pedagógico das escolas, enquanto princípio e marco legal (Lei 9.394/1996, Art. 14, Inc. I, II) de participação de profissionais e da comunidade escolar, no processo da gestão democrática dos sistemas de ensino, as políticas públicas de Educação Integral que marcam o pioneirismo em Pernambuco implantaram suas propostas pedagógicas a partir de modelos produzidos pelo município, em 20% dos casos, ou pactuado em convênios ou parcerias, em 80% das situações. Nesse

contexto, conclui-se ainda que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, que deve ocorrer precedendo a implantação das propostas pedagógicas, com as devidas participações da comunidade escolar e de acordo com os interesses e aspectos culturais e econômicos da localidade e região, onde coletivamente se pode lançar e se pactuar a ideia de ‘Escola de Bairro’, ‘Escola Cidade’, ‘Cidade Educadora’, ou outra denominação, por vias de gestão compartilhada com a comunidade escolar, nas iniciativas analisadas, o referido processo tem sido postergado para a posteriori, em 100% das situações.

Nas escolas contempladas com a parceria celebrada com o ICE (80% das escolas e municípios investigados) foi implantado o modelo estrutural de composição curricular proposto pelo referido instituto, com suas dinâmicas de rotina, diretrizes de ensino e aprendizagem, fundamentos de administração dos tempos e espaços pedagógicos, da formação e atuação dos profissionais (gestão, coordenação, docência e apoio), por vias de convencimento e adesão da comunidade escolar. Está, assim, configurada a primeira tendência das Políticas de Educação Integral em Pernambuco, dada a grandeza da força indutiva do Estado para com as Redes Municipais de Ensino e o crédito às iniciativas do Terceiro Setor – Organizações Não-Governamentais.

A segunda tendência diz respeito às iniciativas de políticas próprias desenvolvidas pelas Redes Municipais de Ensino, com evidências de 20% das unidades escolares investigadas, com proposta pedagógica em perspectivas de constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos focados nos aspectos locais, com maior ou menor participação dos profissionais da educação lotados em cada unidade educacional e suas respectivas comunidades, representadas por seus conselhos, associações ou agremiações.

Uma terceira tendência das políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco se embasa no fato de haver tempo determinado na vinculação de parceria com o ICE, restrita ao ciclo da largada, e que após cessar o convênio (em 3 anos previstos, na média) poderá haver mudanças e ajustes na constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos e estruturação curricular das unidades escolares, inclusive com a participação das comunidades escolares.

Configura-se uma quarta tendência atrelada à composição de currículo, sendo possível concluir sobre a existência de uma característica de nítida nas estruturas curriculares das experiências analisadas de não se seguir um padrão definido quanto à disposição dos componentes nas partes do currículo, tempo de carga horária destinado à cada etapa que acresce à Base Nacional Curricular Comum, tampouco a intercalação das atividades dos componentes da BNCC com os demais.

Possível se faz concluir acerca duas estruturas determinantes organização da jornada escolar: a primeira, com predominância de 35 horas/semana, com alcance de 70% das escolas, atendendo às diretrizes de jornada mínima estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para o Brasil; e a segunda, com iniciativas em 30% das unidades pesquisadas, acima do mínimo prescrito do PNE e da média praticada em países como o Chile, a Espanha, a Dinamarca e a Finlândia, alcançando tempos de 40, 45 a 50 horas/semana de jornada escolar. Tem-se, então, evidenciada o que se pode considerar a quinta tendência.

Infere-se sobre uma sexta tendência, aspectos voltados aos Espaços pedagógicos, saberes e práticas, com registros de que à medida que ocorrer a ampliação dos espaços pedagógicos para além dos internos escolares e a melhor administração dos tempos e ritmos da construção do saber, mais se fortalecerá a formação na perspectiva de Educação Integral, tendendo assim, trilhar a implementação dessa organização de atendimento educacional nas Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado de Pernambuco.

Enquanto sétima tendência, conclui-se que o atendimento em Educação Integral atrela-se a um viés para além do campo educacional, alcançando o campo do assistencialismo e da prevenção à violência, pois os estudantes atendidos, salvo raras exceções, integram os estratos da sociedade com maiores índices de pobreza e desestruturação familiar.

Constitui-se sinais da oitava tendência, a integração dos princípios de formação dos estudantes, pela importância que deve se atribuir às etapas que precedem a elaboração do Projeto Político Pedagógico, permitindo-se que haja um mapeamento completo de todas as manifestações culturais e espaços de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, de uma região, situação em que o conjunto de saberes vivenciais se articulam com o currículo formal, a fim de que se tenha a configuração consolidada de identidade, de autonomia, de sustentabilidade, de protagonismo.

Configura-se a nona tendência, em termos de princípios pedagógicos, a “Pedagogia da Presença”, evidenciada pelos profissionais entrevistados, como sendo uma das grandes estratégias para aproximar todo o corpo de profissionais das escolas aos estudantes, seus familiares, suas realidades socioeconômicas e culturais, seus saberes vivenciais, seus desafios e suas perspectivas de vida. Nesse contexto, os serviços de tutoria, monitoria e protagonismo são essenciais à promoção dessas aproximações, com repercussão direta no respeito e no tratamento aos diferentes ritmos pedagógicos dos estudantes.

Constituindo a décima tendência, o Projeto de Vida dos estudantes tem se estabelecido como “o centro”, em torno do qual gravitam todos os demais atendimentos educacionais, onde as estratégias de construção do projeto de vida de cada aluno: ‘escada dos sonhos’; ‘cápsula

do tempo’; e ‘projeto de empreendedorismo’; tendem a constituir a ‘essência viva’ das propostas pedagógicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco.

RECOMENDAÇÕES

Por vias desse trabalho de investigação é possível recomendar que todos os atores envolvidos em políticas educacionais precisam estar atentos ao quanto se precisa fazer pelas crianças, jovens e adolescentes. E consciente do quanto se precisa aprender no fazer educação, no sentido de estruturar currículos, de abrir os espaços necessários para as participações das comunidades, de se focar nas realidades dos alunos e transformá-las para melhor, de se otimizar os espaços e o melhor uso dos tempos que são disponibilizados para o fazer pedagógico.

Por vias desse exaustivo trabalho de investigação, onde foram percorridos 3.553 Km, num período de 30 dias, em visita investigativa a 10 unidades escolares de Educação Integral em Pernambuco, em 10 municípios diferentes, incluindo a Capital Recife, em entrevista a um total de 68 profissionais de Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Docência, foi possível perceber grandes entusiastas no atendimento a 2.898 (dois mil, oitocentos e noventa e oito) alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme matrícula do ano 2019, numa perspectiva de pioneirismo e dedicação plena à construção ampliada de saberes, na justa medida em que se ampliam os tempos de jornada escolar e as possibilidades de espaços a mais a serem explorados, no desenvolvimento de atividades diversas.

De acordo com os objetivos específicos da pesquisa foi possível perceber acentuada necessidade de se produzir documentos acadêmicos que se voltem para as estruturações de currículo para educação integral, suas composições, fases e processos. Por outro viés se configura a importância de se estudar nas unidades de ensino o porquê das estruturas curriculares adotadas, suas composições e significações, fundamentações normativas, técnicas e pedagógicas.

Notórias se fazem as dificuldades que demonstram os profissionais da educação, desde a instituição escola aos órgãos centrais de gestão em ouvir os atores locais e envolvê-los na elaboração das políticas educacionais que lhe são dirigidas.

Vislumbrando que a fomentação de políticas públicas educacionais assumam postura inovadora de caminhar na perspectiva de organizarem suas próprias estruturas convém, diante

de tudo que foi observado e do que sintetizou-se neste trabalho de conclusão de curso, afirmar que as políticas de educação integral em jornada ampliada evidenciam-se de imprescindível importância para com a formação plena dos estudantes na etapa final do Ensino Fundamental. Ademais, denota-se que se logrará mais êxito, à medida: que se ouvir as comunidades escolares na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em processo precedente à implantação; que permitir a participação de docentes especialistas da própria unidade de ensino na elaboração e implantação da proposta pedagógica, em virtude de seus saberes experienciais; que se estruturar um mapa contendo os espaços educativos que se configuram no campo de inserção da escola, com seus atores constituídos como parceiros e contemplando seus saberes referentes à cultura, economia, valores, crenças; que se proporcionar aos profissionais da educação estudos e aprofundamentos acerca das composições curriculares e suas partes estruturantes, pois saber curricular é um dos saberes necessários à formação docente (Tardif, 2010); que se possa estruturar os tempos e usos de espaços internos e externos à escola, com cronograma definido em planos de trabalho pedagógico, na perspectiva de avançar para uma cidade educadora ou bairro escola.

Cabe sinalizar que as informações descobertas, os conhecimentos sintetizados e as proposições acerca de arranjos curriculares enquanto construto deste trabalho investigativo podem contribuir com o aprendizado e prática dos saberes nas instâncias fomentadoras de políticas públicas em Educação Integral, nas comunidades acadêmicas, nas práticas de gestão escolar e coordenação pedagógica, no exercício da docência, sobretudo, acerca de Currículo, em suas Partes Diversificada, Complementar e Suplementar, na relação com os tempos e espaços pedagógicos, estrutura na qual se fazem as apostas e que se desenha residir o êxito das políticas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Asseguro, pois, que concernente ao temas abordados em estudo, caracteriza-se a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras, nas mesmas linhas metodológicas e por outras, na perspectiva de agregação de descobertas, saberes e fazeres no contexto da Educação Integral, uma vez que o contexto em análise sinaliza para uma modalidade de política educacional que busca ancoragem em visões, princípios e valores, fundamentados no campo das habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akomolafe, A.; Jain, M. (2017). *Reimagine a Educação*. In: EDUSHIFTS: o Futuro da Educação é agora. Philippe Greeir / Tathyana Golvêa (Org.). III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). 1ª ed. Brasília, Edushifts.
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7ª ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Argentina. (2017). *Resolución CFE N° 318/17, de mayo de 2017*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Branco, V. (2012). *Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil*. Educar em Revista. n° 45. Curitiba: Editora UFPR.
- Bassi, F. (2017). *Educação Transformadora: a empatia e o protagonismo social na construção do futuro*. In: EDUSHIFTS: o Futuro da Educação é agora. Philippe Greeir / Tathyana Golvêa (Org.). III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). 1ª ed. Brasília, Edushifts.
- Brasil. (2015). *Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2ª Versão)*. Governo Federal.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC-3ª Versão)*. Governo Federal.
- Brasil. (2000). *Constituição Federal de 1988*. Redação dada pela Emenda Constitucional n° 26/2000). Governo Federal.
- Brasil. (2011). *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo*. Governo do Estado de São Paulo.
- Brasil. (2003). *Decreto n° 25.596, de 1 de junho de 2003*. Governo do Estado de Pernambuco.
- Brasil. (2007). *Decreto n° 6.094/2007*. Governo Federal
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n° 04/2010 de 13 de julho de 2010. Governo Federal.
- Brasil. (2011). *Educação Integral: Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral*. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- Brasil. (2009). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Série Mais Educação, MEC, Secad.

- Brasil (2011). *Lei Complementar 129, de 10 de junho de 2011*. Governo do Município de Serra Talhada – PE.
- Brasil. (2008). *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Governo do Estado de Pernambuco.
- Brasil. (2017). *Lei Complementar nº 1410/2017*. Governo do Estado de Pernambuco.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996*. Governo Federal.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010)*. Governo Federal.
- Brasil. (2017). *Lei Ordinária nº 1412/2017*. Governo do Estado de Pernambuco.
- Brasil. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Governo Federal.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014*. Governo Federal.
- Brasil. (2007). *Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007*. Governo Federal.
- Brasil. (2013). *Termo de Referência nº 28/1041/2013*. Contratação de consultoria especializada destinada a elaboração de estudo comparativo das experiências de Educação Integral.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar participada: Na escola todos somos gestores*. Lisboa: texto.
- Camargo, J. C.; Bernardes, M. E.; Jeffrey, D. C. (2018). *Educação Integral e as Experiências Estaduais: uma análise da constituição de redes políticas*. In: A Educação Integral como Objeto de Estudo: mais que um tempo... além dos espaços. Vol. 1. (Orgs.) Maria Lília I. S. Colares / Débora Cristina Jeffrey / Antônio Carlos Maciel. Santarém-PA, UFOPA.
- Campoy Aranda, T. J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay. Marben Editora & Gráfica S.A.
- Castro, A. E. G.; Alencar, A. L. H.; Rodrigues, C. M. L. (2018). *Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes*. Recife-PE: Editora UFPE.
- Cavaliere, A. M. V. (2002). *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação Social, 23 (18), 247-270.
- Cavaliere, A. M. V. (2009). *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, INEP, Ministério da Educação. (abr. 2009). 22 (80), 1-165.
- Cavaliere, A. M. V. (2009). Resenha *Histoire du temps scolaire en Europe*. Marie-Madeleine Compère (dirección), p. 163-165. Paris. Éditions Économica. INRP, 1997. ISBN 2-2178-3289-0. p.163-165 In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, INEP, Ministério da Educação, Brasília. 22 (80), 1-165.

- Cervo, A. L. (2007). *Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Person Prentice Hall.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coelho, L. M. C. C. (2012). *Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral*. *Educar em Revista*, 45(jul./set.), 73-82.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). *História(s) da Educação Integral*. In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, INEP, Ministério da Educação. (abr. 2009). 22 (80), 83-96.
- Coelho L. M. C. C.; Portilho, D. B. (2009). *Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Cortella, M. S. (2004). *Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Aveiro. PT: ASA.
- Cunha, M. I. (2008) *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. *Revista Educação UNISINOS*, set.-dez. 12 (3).
- Didonet, V. (2002). *Texto programa Salto para o Futuro, Escola do sonho à realidade, Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar*.
- Dutra, P. F. V. (2013). *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o Ensino Médio*. Recife-PE: Editora UFPE.
- Felício, H. M. S. (2011). *A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral*. *Educação em Revistas*, 27(3), 163-182.
- Frago, A. V., & Escolano, A. (2001). *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Freitas. L. C. (2004). *Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos – espaços da escola?* Caxambu-MG: ANPED (GT 05).
- Galian, C. V. A. (2016). *Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da Educação Integral*. In: Cadernos Cenpec, v. 6, nº 1, p. 03-22, jan./jun. 2016. São Paulo.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- Gluz, N. (2018). *Políticas para la extensión del tiempo escolar em Argentina: principios democráticos o estrategias de control?* In: Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes / Ana Emília Gonçalves de Castro / Ana Lúcia Hazin Alencar / Cibele Maria Lima Rodrigues / Cleide de Fátima Galiza de Oliveira (Org.). Recife-PE: Editora UFPE.

- Goldenberg, M. (2004). *A Arte de pesquisar*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves, A. S. (2006). *Reflexões sobre educação integral em escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec nº 2 – Educação Integral – 2º Semestre de 2006.
- Greir, P.; Golvêa, T. (2017). *o Futuro da Educação é agora*. Philippe Greir / Tathyana Golvêa (Org.). 1ª ed. III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Brasília, Edushifts.
- Guará, I. M. R. F. (2009). *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, INEP, Ministério da Educação. (abr. 2009). 22 (80), 65-81.
- Guará, I. M. R. F. (2010). *Educação Integral e Território: conjugação de espaços, tempos e conteúdos*. In: Colóquio Educação Integral. São Paulo, CENPEC.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto, Portugal: Asa.
- Hecht, Y. (2017). *De um paradigma de pirâmide a um paradigma de rede*. In: Edushifts – o Futuro da Educação é agora. Philippe Greir / Tathyana Golvêa (Org.). 1ª ed. III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Brasília, Edushifts.
- Kahakalau, K. (2017). *Ilha à Vista*. In: *o Futuro da Educação é agora*. Philippe Greir / Tathyana Golvêa (Org.). 1ª ed. III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Brasília, Edushifts.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Metodologia Científica*. (6. ed. - 4. reimpr.). São Paulo: Atlas.
- Leite, L. H. A. (2012). Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, 45(jul./set.), 57-72. Curitiba: Editora UFPR.
- Lima, F. C. S.; Almada, J. U. P. S. (2013) *Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020*. In: Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas. LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Organizadoras). São Luís: Eudfma.
- ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2017). *Livreto Digital Institucional*. Disponível em http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf.
- Mäntele, P. (2017). A Academia de Inovação Social em Uganda. In: *o Futuro da Educação é agora*. Philippe Greir / Tathyana Golvêa (Org.). 1ª ed. III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Brasília, Edushifts.
- Marques, L. P. et al. (2009). *Educação em tempo integral no município de Juiz de Fora*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.

- Maurício, L. V. (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, Brasília, INEP, Ministério da Educação. (abr. 2009). 22 (80). 15-31
- Maurício, L. V. (2014). *Ampliação da Jornada Escolar: Configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa*. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, out./dez, 22 (85), 875-898.
- Menezes, J. S. S. (2009). *Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Menezes, J. S. S.; Paiva, F. R. S.; Oliveira, G. M. (2018). *O Programa Mais Educação e a construção da política pública de educação em tempo integral em Mesquita/RJ*. In: Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes / Ana Emília Gonçalves de Castro / Ana Lúcia Hazin Alencar / Cibele Maria Lima Rodrigues / Cleide de Fátima Galiza de Oliveira (Org.). Recife-PE: Editora UFPE.
- Minayo, M. C. (2011). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Mól, S. C. (2017). *Educação em Tempo Integral e Educação Integral: variantes conceituais*. In: A Educação Integral e o Programa Escola Integrada, uma preciosa atuação de extensão da FaEUEMG e suas possibilidades formativas (Orgs.) Cinthia Rosana Ramaldes; Edilene Eras; Elizabeth Dias L. Lages. Belo Horizonte, EdUEMG.
- Moll, J. (2010). *Encontro de Saberes*. In: Colóquio Educação Integral. São Paulo, CENPEC.
- Monteiro, A. M. (2009). *Ciep – Escola de Formação de Professores*. In: Educação Integral e tempo integral (Org.) Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, INEP, Ministério da Educação (abr. 2009). 22 (80), 35-49.
- Moraes, J. D. (2009). *Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Nietzsche, F. (1999). *Obras Incompletas*. São Paulo – SP, Editora Nova Cultural.
- Oliveira, O. V., & Kiss, R. C. S. (2014). *Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma análise a partir de uma escola pública*. 21(1), 119-136.
- Oliveira, M. S. B. S. (2004). *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 9(55), 180-186.
- Paro V. H. et. al. (1988). *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. São Paulo - SP, Cortez, Autores Associados.



- Paro, V. R. (2009). *Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- Pegorer, V. (2014). *Educação Integral: um sonho possível de realização necessária*. 1ª ed. São Paulo - SP, Textonovo Editora.
- Pereira, M. Z. C.; Souza, J. L. U. (2016). *Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa?* Espaço do Currículo, 9(3), 448-458.
- Pereyra, A. M. (1992a). La jornada escolar em Europa. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 206.
- Pereyra, A. M. (1992b). España: conclusiones para un debate. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 206.
- Pereyra, A. M. (2005). En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 349.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa. Universidade Aberta. nº 227.340.
- Portal: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/o-sistema-de-educacao-suico>
- Portal; <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia>
- Portal: <https://www.swissinfo.ch/por/educa>
- Portal: <http://partiespanha.com/educacao-na-espanha-sistema-educacional-espanhol/>
- Rosa, E. H.; Galera, J. B. *A Gestão do Espaço Físico Escolar: um Desafio Social*. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Capturado em 23 de abril de 2018.
- Samoilova, A. (2017). A Escola Schetinin e o Futuro da Educação. In: *o Futuro da Educação é agora*. Philippe Greeir / Tathyana Golvêa (Org.). 1ª ed. III Conferência Internacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Brasília, Edushifts.
- Sampiere, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Silva, L. R.; Assis, A. R. S. Q. (2018). *A Concepção de Currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*. In: *A Educação Integral como Objeto de Estudo: mais que um tempo... além dos espaços*. Vol. 1. (Orgs.) Maria Lília I. S. Colares / Débora Cristina Jeffrey / Antônio Carlos Maciel. Santarém-PA, UFOPA.
- Silva, M. de S. (2011). *Educação integral é fundamental para melhorar a qualidade da educação, diz UNICEF*. São Paulo: Portal Aprendiz.
- Silva, J. A. A.; Silva, K. N. P. (2012). *Educação Integral no Brasil de hoje*. 1ª ed. Curitiba - PR, CRV.

- Silveira, I. A. (2014). *Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Cônego Tôrres em Serra Talhada: Resultados de Fluxo e de Proficiência Escolar*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. 351, CDD (22.ed.), Recife-PE, UFPE (CSA 2015–016).
- Souza, D. M. (2010). *A educação além dos muros da escola*. In: Colóquio Educação Integral. São Paulo, CENPEC.
- Souza, M. Z. M.; Bonato, N. M. C. (2009). *O ensino integral no Asilo de Meninos Desvalidos (1876 – 1894)*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Stival, M. C. E. E. et al. (2009). *A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Tardif. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª Edição – Petrópolis - RJ: Vozes.
- Teixeira, E. (2010) *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- Titton, M. B. P.; Bruscato, A. C. M. (2016). *Brasil e Chile: Desafios da Educação*. In: Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. ISBN 978-85-7205-159-0.
- Thiesen, J. S. (2011). *Tempos e Espaços na Organização Curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares*. Educação em Revista, 27(1), 256.
- Trivinos, A. N. S. (2012). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª Ed.- 21. Reimpr. São Paulo: Atlas
- Xavier, M. L. M. F. (2012). *Educação Integral nas Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular*. In: Revista Traj. Mult. XVI Fórum Internacional de Educação. ISSN 2178-4485 – Ed. Esp. Ano 3, Ago. 2012, (7).

APÊNDICES

Errata: Nos Objetivos Específicos, onde se escrevem os verbos “Esquadrinhar” e “Perscrutar”, ficam substituídos por: “Examinar” e “Verificar”, respectivamente.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

	<p>Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación y Proyectos Doctorado en Ciencias de la Educación</p>
<p>APÊNDICE A</p> <p>ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO</p>	
<p>Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.</p>	
<p>Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira Gestor (a) Escolar: _____ Coordenador (a) Pedagógico (a): _____ Escola: _____ Rede de Ensino: _____ Município: _____</p>	
<p>Variável 1. Parte Diversificada do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental – variável dependente, que para efeito desta investigação define-se como a composição flexível do currículo, que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, na composição global do currículo, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.</p>	
<p>Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.</p>	
<p>Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental – variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.</p>	
	
<p>Página 1 de 3</p>	
<p>Comité Científico – Dirección de Investigación y Proyectos. Piso 6, Sede Jejuí Jejuí Nº 667 e/ O’leary y 15 de Agosto. Asunción – Paraguay Teléfonos: 496873 - E-mail: tutoria.defensa@uaa.edu.py</p>	



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre os Componentes Curriculares que constituem a Parte Diversificada da proposta pedagógica implantada, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental.
2. Sobre o processo de escolha dos Componentes Curriculares que constituem a Parte Diversificada da proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental / Atores envolvidos no processo de discussão e escolha desses componentes curriculares / Flexibilização no decurso do processo de escolha desses componentes curriculares e o que determinou a escolha ocorrida.
3. Sobre as características regionais, a título de manifestações culturais locais, que impulsionaram a escolha dos Componentes Curriculares, na Parte Diversificada da proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental.
4. Sobre as manifestações culturais conhecidas pela maioria da população, no bairro, no município e na região em que se localiza a escola.
5. Sobre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Pedagógica em Política de Educação Integral, do mapeamento e utilização dos Espaços externos e das manifestações culturais do bairro, do município e da região.
6. Sobre os espaços em que ocorrem as principais manifestações culturais conhecidas pela maioria da população do bairro e do município / Abertura desses espaços ao público / A utilização e frequência desses espaços no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola / Atividades e vinculação aos Componentes Curriculares da Parte Diversificada.
7. Sobre os espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo / Frequência e carga horária semanais de uso dos espaços internos escolares.
8. Sobre os espaços externos à escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo / Frequência e carga horária semanais de uso dos espaços internos escolares.
9. Sobre o registro de desenvolvimento dos estudantes nos tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola, no convívio em comunidade local e sociedade.
10. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, no que se refere à Parte Diversificada curricular com atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

Página 2 de 3



**Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación**

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Roseane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Luiz José Vieira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>

Local/Data, _____ / ____ / ____

Assinatura do (a) Gestor (a) Entrevistado (a)

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) Entrevistado (a)

[Handwritten signature]

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE COMPLEMENTAR DO CURRÍCULO



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE COMPLEMENTAR DO CURRÍCULO

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo

Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo

Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Gestor (a) Escolar: _____

Coordenador (a) Pedagógico (a): _____

Escola: _____

Rede de Ensino: _____

Município: _____

Variável 2. Parte Complementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental - variável dependente, que neste estudo assume o significado de quanto a mais de oportunidades de aprendizagem para os componentes curriculares da base comum, se evidencia nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo.

Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental – variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.

Página 1 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre os Componentes Curriculares da base comum da proposta pedagógica implantada, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, que recebem atenção com atividades complementares em carga horária extra à obrigatória, na perspectiva de aperfeiçoar e ou completar o currículo / Tipos de atividades / Carga horária semanal
2. Sobre o processo de escolha dos Componentes Curriculares que constituem a Parte Complementar de atividades mediante proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental / Atores envolvidos no processo de discussão e escolha desses componentes curriculares / Flexibilização no decurso do processo de escolha desses componentes curriculares e o que determinou a escolha ocorrida.
3. Sobre os espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares da Parte Complementar do Currículo / Dias e Carga Horária semanal.
4. Sobre os espaços externos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares da Parte Complementar do Currículo / Dias e Carga Horária semanal.
5. Sobre os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando-se que a Parte Complementar do Currículo também pode se estruturar contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola.
6. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, por vias de complementação com atividades protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.



**Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación**

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Roseane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Luiz José Vieira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	

Local/Data, _____ / ____ / ____

Assinatura do (a) Gestor (a) Entrevistado (a)

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) Entrevistado (a)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE SUPLEMENTAR DO CURRÍCULO



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO ESCOLAR / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PARTE SUPLEMENTAR DO CURRÍCULO

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo

Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo

Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Gestor (a) Escolar: _____

Coordenador (a) Pedagógico (a): _____

Escola: _____

Rede de Ensino: _____

Município: _____

Variável 3. Parte Suplementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental - variável dependente, que assume a dimensão de estrutura extracurricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento ao núcleo comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.

Página 1 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre os Componentes Curriculares da base comum e da parte diversificada da proposta pedagógica implantada, face à Política de Educação de Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, que recebem atenção com atividades em dimensão extracurricular visando suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo / Dimensões extracurriculares contempladas / Carga horária semanal.
2. Sobre o processo de escolha dos Componentes Curriculares da base comum e da parte diversificada contempladas com as dimensões da Parte Suplementar, mediante proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental / Atores envolvidos no processo de discussão e escolha desses componentes curriculares / Flexibilidade no decurso do processo de escolha desses componentes curriculares e o que determinou a escolha ocorrida.
3. Sobre os espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares contemplados com a Parte Suplementar do Currículo / Dias e Carga Horária Semanal.
4. Sobre os espaços externos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares contemplados com a Parte Suplementar do Currículo / Dias e Carga Horária Semanal.
5. Sobre os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando-se que a Parte Suplementar do Currículo também pode se estruturar contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola.
6. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações orientadas pelos Docentes em sala de aula, por vias de suplementação curricular com atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

Página 2 de 3



**Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación**

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Rosane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Luiz José Vieira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>

Local/Data, _____, ____/____/____.

Assinatura do (a) Gestor (a) Entrevistado (a)

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) Entrevistado (a)

[Handwritten signature]

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo

Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo

Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Docente: _____

Escola: _____

Rede de Ensino: _____

Município: _____

Variável 1. Parte Diversificada do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental – variável dependente, para efeito desta investigação define-se como a composição flexível do currículo, que se integra ao núcleo comum, para contemplar as especificidades das diversas regiões do território brasileiro, na composição global do currículo, sendo também entendida como uma política que se insere na base nacional comum, com enfoque normativo, no sentido de garantir que as instituições escolares possam implementar suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central.

Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental – variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.

Página 1 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre sua participação, enquanto Docente, no processo de escolha dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada contemplados na proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental.
2. Sobre os espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares, sob sua Docência, contemplados na Parte Diversificada do Currículo / Componente Curricular em que atua e atividades desenvolvidas.
3. Sobre os espaços externos à escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares, sob sua Docência, contemplados na Parte Diversificada do Currículo / Componente Curricular em que atua e atividades desenvolvidas.
4. Sobre como se organiza, sob o seu exercício da Docência, os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando-se que a Parte Diversificada do Currículo também pode se estruturar contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola.
5. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações sob sua orientação, enquanto Docente, por vias da Parte Diversificada curricular com atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Almira'.



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Rosane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Luiz José Vieira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	

Local/Data, _____ / ____ / ____

 Assinatura do (a) Docente Entrevistado (a)

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE COMPLEMENTAR DO CURRÍCULO



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE COMPLEMENTAR DO CURRÍCULO

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo

Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo

Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Docente: _____

Escola: _____

Rede de Ensino: _____

Município: _____

Variável 2. Parte Complementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental - variável dependente, que neste estudo assume o significado de quanto a mais de oportunidades de aprendizagem para os componentes curriculares da base comum, se evidencia nas políticas públicas de oferta de educação integral, na perspectiva de completar e/ou aperfeiçoar o currículo.

Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para essa investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental – variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.

Página 1 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre sua participação, enquanto Docente, no processo de escolha dos Componentes Curriculares da base comum contemplados com as atividades da Parte Complementar, mediante proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental, visando completar e/ou aperfeiçoar o Currículo.
2. Sobre os espaços internos da escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares, sob sua Docência, contemplados com a Parte Complementar do Currículo / Componente Curricular em que atua / Atividades desenvolvidas.
3. Sobre os espaços externos à escola onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares, sob sua Docência, contemplados com a Parte Complementar do Currículo / Componente Curricular em que atua / Atividades desenvolvidas.
4. Sobre os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, sob o seu exercício da Docência, mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando que a Parte Complementar do Currículo também pode se estruturar contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola.
5. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações sob sua orientação, enquanto Docente, por vias de complementação curricular com atividades e situações protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares.



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>Janaina</i>
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>José</i>
Roseane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>Roseane</i>
Luiz José Vicira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>Luiz José</i>

Local/Data, _____, ___/___/____.

Assinatura do (a) Docente Entrevistado (a)

Alm

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE SUPLEMENTAR DO CURRÍCULO



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTE – PARTE SUPLEMENTAR DO CURRÍCULO

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo

Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo

Entrevistador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Docente: _____

Escola: _____

Rede de Ensino: _____

Município: _____

Variável 3. Parte Suplementar do Currículo para Educação Integral no Ensino Fundamental - variável dependente, que assume a dimensão de estrutura extracurricular institucionalizada, com seus tempos e espaços pedagógicos a mais, na perspectiva de que seja suplemento ao núcleo comum e à parte diversificada do currículo, em termos de garantia em suprir e acrescentar o que falta ao todo currículo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo.

Variável 4. Espaço Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que se constitui de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, de modo que, para esta investigação, trata-se dos vários lugares, com valor cultural, em que se desenvolvem as atividades pedagógicas com significação para o currículo escolar, vislumbrando-se a oferta de Educação Integral.

Variável 5. Tempo Pedagógico para a oferta de Educação Integral no Ensino Fundamental - variável independente, que compreende o período de vivência pedagógica e aprendizagens significativas para a vida dos estudantes nos ambientes educativos e, portanto, traduz-se nos horários que a instituição estabelece na perspectiva da oferta de Educação Integral e em tempos peculiares dos estudantes.

Página 1 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

1. Sobre sua participação, enquanto Docente, no processo de escolha dos Componentes Curriculares da base comum e da parte diversificada contemplados com as dimensões da Parte Suplementar, mediante proposta pedagógica de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental.
2. Sobre os espaços internos da escola, onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares contemplados com a Parte Suplementar do Currículo com a qual leciona / Componente Curricular em que atua / Dimensão Extracurricular Suplementar e Atividades desenvolvidas.
3. Sobre os espaços externos à escola, onde são desenvolvidas as atividades dos Componentes Curriculares contemplados com a Parte Suplementar do Currículo com a qual leciona / Componente Curricular em que atua / Dimensão Extracurricular Suplementar e Atividades desenvolvidas.
4. Sobre os registros de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, sob o seu exercício da Docência, mediante atividades cotidianas do convívio em comunidade local e sociedade, considerando-se que a Parte Suplementar do Currículo também pode se estruturar contemplando as oportunidades de aprendizagem em tempos pedagógicos que ocorrem fora da escola.
5. Sobre a flexibilidade do tempo pedagógico na construção do conhecimento em situações sob sua orientação, enquanto Docente, por vias de suplementação curricular com atividades e dimensões protagonizadas pelos estudantes, em seu próprio ritmo, mediante conhecimentos e vivências peculiares?

Página 2 de 3



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES (AS)

Doutor (a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Janaina Freire dos Santos	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
José Ferreira Júnior	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Roseane Soares Almeida	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>
Luiz José Vieira de Melo	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	<i>[Handwritten signature]</i>

Local/Data, _____, ____/____/____.

Assinatura do (a) Docente Entrevistado (a)

[Handwritten signature]

APÊNDICE G - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA (ENTREVISTA)



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA (ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2

Israel Alves da Silveira



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Serra Talhada, 13/03/2019.

Atenciosamente,

Israel Alves da Silveira
(Doutorando)

M. S. Pereira
 Maria do Socorro dos Santos Pereira
 Diretora Escolar
 Port. PMST/IGP Nº 931/2017

Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Olga González de Cardozo
Israel Alves da Silveira

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Assunção, Paraguai, 15/08/2019.

Atenciosamente,

Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Serra Talhada, 18/03/2019.

Atenciosamente,


 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)


 Maria Adriana de Almeida
 Diretora Escolar
 PMST/GP Nº 626/2017

Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigación e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Recife, 18/02/2019.

Atenciosamente,

Israel Alves da Silveira
(Doutorando)

Josenilda Paiva Barbosa
Janessa Chulene G. de Silva

Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.


Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;


Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación


- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigación e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Bem Cantão , 21 / 03 / 2019.

Atenciosamente,


 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)


 Comité Científico
 Dirección de Investigación y Proyectos
 Mat. 2019



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: CARUARU, 25/03/2019.

Atenciosamente,

[Handwritten signature]
 Autorização: 27/2019

[Handwritten signature]
 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación


- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigación e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.


Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: São Bento do Una, 27/03/2019.

Atenciosamente,


 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)

Claudia Matos Pacheco
 Gestora
 Portaria nº 263/2017

Recibido em 27/03/2019


Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

*Revisada
01-04-2019
M. Q. S. S.*



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación


- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Tamoaí, 21/10/2019.

Atenciosamente,


 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)**

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigación e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Recife, 03/04/2019.

Atenciosamente,

ciente,
Kar
 Noema Karina Araújo da Silva
 GRE Recife Sul
 Coordenadora CGDE
 Mat.: 256.830-6

03/04/19

Israel Alves da Silveira
 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)

ciente,
Edoardo Lopes de Oliveira
 Edoardo Lopes de Oliveira
 Gestor Escolar
 Mat.: 175.219-2

03/04/19

Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)**

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

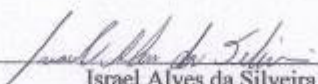
- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Dirección de Investigación e Proyectos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Timbaúba, 09/04/2019.

Atenciosamente,


Israel Alves da Silveira
(Doutorando)



Página 2 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÊNDICE G

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(ENTREVISTA)

Título: Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos.

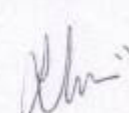
Orientadora/Tutora: Dra. Olga González de Cardozo
Coorientador: Dr. Luiz José Vieira de Melo
Pesquisador: Doutorando Israel Alves da Silveira

Ilmo (a). Sr. (a) Gestor (a) Escolar:

Eu, Israel Alves da Silveira, estudante matriculado no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, sob a orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo e coorientação do Dr. Luiz José Vieira de Melo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização de pesquisa para Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada “Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos”, trabalho que tem como objetivo geral, analisar a estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, das políticas de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Finais, no Estado de Pernambuco, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

Enquanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ Esquadrinhar as estruturas organizacionais da parte diversificada do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Averiguar as configurações organizacionais da parte complementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;


Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

- ✓ Perscrutar como se estrutura organização da parte suplementar do Currículo nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Delinear como se configura a estrutura organizacional dos espaços e tempos pedagógicos nas políticas públicas de Educação Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco;
- ✓ Identificar as diretrizes e tendências das partes diversificada, complementar e suplementar do Currículo para Educação Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no campo relacional currículo, espaços e tempos pedagógicos no cotidiano escolar, à luz dos pensamentos acadêmicos, das experiências investigadas e das políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco.

Para tanto, comprometo-me a cumprir todas as exigências da DIP – Direção de Investigação e Projetos da UAA– para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Local / Data: Olinda, 10/04/2019.

Atenciosamente,

Israel Alves da Silveira
 Israel Alves da Silveira
 (Doutorando)

Página 2 de 2

ANEXOS

ANEXO I – Matriz Curricular em Educação Integral para Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco – Ano de Implantação: 2017

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				CH	
			6ª	7ª	8ª	9ª		
LEI FEDERAL Nº 9.394/96; LEI FEDERAL Nº 11.274/2006; LEI ESTADUAL Nº 16.090/2017; PARECER CNE/CEB Nº 11/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010; RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 2/2007; RESOLUÇÃO Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960
			ARTE	2	2	2	2	320
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	960
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	320
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	3	3	3	3	480
			GEOGRAFIA	3	3	3	3	480
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	---	---	---	---	---	
	SUBTOTAL			24	24	24	24	3.840
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	2	320	
		INICIAÇÃO CIENTÍFICA	--	--	1	1	80	
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	2	2	2	320	
	SUBTOTAL			4	4	5	5	720
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*	2	2	2	2	320	
		PROTAGONISMO JUVENIL**	1	1	1	1	160	
		PROJETO DE VIDA***	2	2	2	2	320	
		ESTUDO ORIENTADO **	2	2	1	1	240	
	SUBTOTAL			7	7	6	6	1.040
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	35	5.600

* Com base no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as *eletivas* se configuram como um espaço de flexibilização curricular e prática da interdisciplinaridade, assim deverão ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesse dos estudantes.

**As aulas de Protagonismo imprimem conceitos tais como: construção de valores, responsabilidade, autonomia, perfil empreendedor, atitude proativa, entre outros, e implicam em um refinamento de competências cognitivas e socioemocionais; estão intimamente ligadas à construção do Projeto de vida, portanto, a orientação metodológica está ancorada nas bases legais já citadas.

***O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 assume como referência os princípios educacionais garantidos à educação e contextualiza a inclusão de Projeto de Vida como atividade complementares, vivenciadas por meio de temáticas e eixos, tais como Identidade e Valores; Responsabilidade Social; Competências; sonhar o Futuro e Planejar o Futuro, que poderão ser ministrados sob orientação de um (a) professor (a) habilitado em qualquer área e componente curricular.

****As aulas de Estudo Orientado serão destinadas à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular. Poderá fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras.

ANEXO II – Matriz Curricular em Educação Integral para Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco – Ano de Implantação: 2019



MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais) – EDUCAÇÃO INTEGRADA – EIXO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2019

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				CH	
			6º	7º	8º	9º		
LEI FEDERAL Nº 9.394/96; LEI FEDERAL Nº 11.274/2006; LEI ESTADUAL Nº 16.090/2017; PARECER CNE/CEB Nº 11/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010; RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 2/2007; RESOLUÇÃO Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960
			ARTE	2	2	2	2	320
			LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	2	320
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	960
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	320
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	3	3	3	3	480
			GEOGRAFIA	3	3	3	3	480
		ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO ¹	---	---	---	---	---
		SUBTOTAL			26	26	26	26
	PARTE DIVERSIFICADA	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		--	--	1	1	80
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		2	2	2	2	320
	SUBTOTAL			2	2	3	3	400
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS ²		2	2	2	2	320
		PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO ³		2	2	2	2	320
ESTUDO ORIENTADO ⁴		3	3	2	2	400		
SUBTOTAL			7	7	6	6	1.040	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	35	5.600	

1 - Constituição Federal/88, Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

2 - Com base no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as *eletivas* se configuram como um espaço de flexibilização curricular e prática da interdisciplinaridade, assim deverão ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesse dos estudantes.

3 - O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 assume como referência os princípios educacionais garantidos à educação e contextualiza a inclusão de *Projeto de Vida* como atividade complementares, vivenciadas por meio de temáticas e eixos, tais como *Identidade e Valores; Responsabilidade Social; Competências; sonhar o Futuro e Planejar o Futuro*, que poderão ser ministrados sob orientação de um (a) professor (a) habilitado em qualquer área e componente curricular.

4 - As aulas de *Estudo Orientado* serão destinadas à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular. Poderá fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outros.

ANEXO III – Matriz Curricular em Educação Integral para Anos Finais do Ensino Fundamental em Serra Talhada – Ano de Implantação: 2011

Matriz Curricular da 5ª Série / 6º Ano e da 6ª Série / 7º Ano no Colégio Municipal Cônego Tôrres em Serra Talhada

Componente Curricular	6º Ano / 5ª Série	7º Ano / 6ª Série	Carga Horária Semanal (h/a)	Base Curricular Comum	Atividade Complementar
Língua Portuguesa	X	x	8	X	
Arte	X	x	2	X	
Educação Física	X	x	2	X	
Matemática	X	x	8	X	
Ciências	X	x	3	X	
História	X	x	2	X	
Geografia	X	x	3	X	
Ensino Religioso	X	x	1	X	
Língua Estrangeira – Inglês	X	x	2	X	
ciclo de leitura e produção de texto	X	x	3		X
Geometria	X	x	3		X
Raciocínio lógico	X	x	3		X
Aritmética	X	x	1		X
Música	X	x	2		X
Esporte e lazer	X	x	2		X
Elaboração de projetos	X	x	1		X
Comunicação e uso de mídias	X	x	2		X
*Esporte na escola / atletismo	X	x	15		X
*Canto coral	X	x	15		X
*Taekwondo	X	x	15		X
*Danças	X	x	15		X
*Orientação de estudos e leitura	X	x	15		X

Fonte: Proposta de Matriz Curricular Escola de Ensino em Tempo Integral - Anos Finais 2011

*Atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação do Governo Federal

Matriz Curricular da 7ª Série / 8º Ano e da 8ª Série / 9º Ano no Colégio Municipal Cônego Tôres em Serra Talhada

Componente Curricular	8º Ano / 7ª Série	9º Ano / 8ª Série	Carga Horária Semanal (h/a)	Base Curricular Comum	Atividade Complementar
Língua Portuguesa	X	x	6	X	
Arte	X	x	2	X	
Educação Física	X	x	2	X	
Matemática	X	x	6	X	
Ciências: Biologia, Física e Química	X	x	6	X	
História	X	x	2	X	
Geografia	X	x	3	X	
Ensino Religioso	X	x	1	X	
Língua Estrangeira – Inglês	X	x	2	X	
Ciclo de Leitura e Produção de Texto	X	x	4		X
Geometria	X	x	3		X
Raciocínio Lógico	X	x	3		X
Filosofia	X	x	1		X
Música	X	x	2		X
Esporte e Lazer	X	x	2		X
Elaboração de Projetos	X	x	1		X
Comunicação e Uso de Mídias	X	x	2		X
*Esporte na Escola / Atletismo	X	x	15		X
*Canto Coral	X	x	15		X
*Taekwondo	X	x	15		X
*Danças	X	x	15		X
*Orientação de Estudos e Leitura	X	x	15		X

Fonte: Proposta de Matriz Curricular Escola de Ensino em Tempo Integral - Anos Finais 2011

*Atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educ.do Gov. Federal.

ANEXO IV – Matriz Curricular em Educação Integral para Anos Finais do Ensino Fundamental em Serra Talhada – Ano de Implantação: 2019



GOVERNO DE SERRA TALHADA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SERRA TALHADA – SEST

ANEXO IX

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PROJETO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – ANOS FINAIS

ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
CADASTRO ESCOLAR: _____

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2019
MÓDULO	40	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL POR ANO ESCOLAR	2.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	8.000

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				CH	
			6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano		
Lei Federal Nº 9.394/96; Lei Federal 11.274/2006; Parecer CNE/CEB Nº 11/2010; Resolução CNE/CEB Nº 07/2010; Parecer CNE/CEB Nº 06/2005; Resolução CNE/CEB 03/2005; Resolução CME Nº 8/2014 e Instrução Normativa Nº 01/2015.	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	8	8	6	6	1.120
			Arte	2	2	2	2	320
			Educação Física	2	2	2	2	320
		MATEMÁTICA	Matemática	8	8	6	6	1.120
			Ciências	3	3	-	-	240
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	-	2	2	160
			Física	-	-	2	2	160
			Química	-	-	2	2	160
		CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	3	3	480
			Geografia	3	3	3	3	480
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*	1	1	1	1	160	
	TOTAL BASE NACIONAL COMUM			30	30	29	29	4.720
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2	320
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	2	2	320
	OFICINAS CURRICULARES	COMPONENTES OBRIGATORIOS	Ciclo de Leitura	2	2	2	2	320
Produção de Texto			2	2	2	2	320	
Geometria			3	3	4	4	560	
Raciocínio Lógico			3	3	3	3	480	
Projeto de Vida			2	2	2	2	320	
TOTAL DOS COMPONENTES OBRIGATORIOS			12	12	13	13	2.000	
COMPONENTES OPCIONAIS		Patrimônio Histórico Cultural	1	1	1	1	160	
		Educação Ambiental	1	1	1	1	160	
		Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa	2	2	2	2	320	
		Acompanhamento Pedagógico - Matemática	2	2	2	2	320	
TOTAL DOS COMPONENTES OPCIONAIS		6	6	6	6	960		
TOTAL DE HORAS DAS OFICINAS CURRICULARES			18	18	19	19	2.960	
TOTAL DE HORAS SEMANAIS			50	50	50	50	2.000	
TOTAL GERAL			2.000	2.000	2.000	2.000	8.000	

* A disciplina Ensino Religioso é de matrícula facultativa.

Serra Talhada, 23 de janeiro de 2019.

ANEXO VII – Matriz Curricular em Educação Integral para Anos Finais do Ensino Fundamental em Olinda – Ano de Implantação:



PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E JUVENTUDE DE OLINDA
SECRETARIA EXECUTIVA DE PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Olinda, 24 de janeiro de 2019.

MINUTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – OLINDA MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

DIAS LETIVOS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2018
CARGA HORÁRIA TOTAL POR ANO	800	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1.800

ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANOS								
	Componentes Curriculares		Anos/Aulas				Carga Horária Anual por Ano de Escolaridade	
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		
LDBEN nº 9394/96, art. 26, §1º, § 2º, §3º, §4º, §5º e §6º, Lei Federal nº 11.274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução do CNE/CEB nº 07/2010.	CURRÍCULO BÁSICO	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6	240
			Arte	2	2	2	2	80
			Educação Física	2	2	2	2	80
			Matemática	6	6	6	6	240
			Ciências da Natureza	2	2	2	2	80
			Geografia	3	3	3	3	120
			História	3	3	3	3	120
			Ensino Religioso*	1	1	1	1	40
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			25	25	25	25	25
	Parte Diversificada	Língua Inglesa	3	3	3	3	80	
Música		1	1	1	1	40		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	4	4	
EIXOS COMPLEMENTARES**	Eixo 1 – Letramento em Língua Portuguesa e Matemática	Letramento em Língua e Linguagem	2	2	2	2	80	
		Oficina de Leitura	1	1	1	1	40	
		Letramento Matemático	2	2	2	2	80	
		Jogos Matemáticos	1	1	1	1	40	
	Eixo 2- Educação Patrimonial, Artístico e Cultural	Olinda: Patrimônio Cultural	1	1	1	1	40	
		Oficina de Danças Culturais	1	1	1	1	40	
		Protagonismo Juvenil: Artes e cultura	1	1	1	1	80	
	Eixo 3 – Ciência Tecnologia, Sustentabilidade e e Cidadania	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza	2	2	2	2	80	
		Protagonismo Juvenil: Educação em Direitos Humanos	1	1	1	1	80	
		Práticas Experimentais de Tecnologia e Inovação	2	2	2	2	80	
	Eixo 4 – Práticas Esportivas e Promoção à Saúde	Oficina de Jogos Esportivos	1	1	1	1	40	
		Corpo e Movimento: Vida Saudável	1	1	1	1	40	
	TOTAL DOS EIXOS TEMÁTICOS			16	16	16	16	16
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL			45	45	45	45	45	

*O Ensino Religioso será oferecido em forma de seminário, uma vez por semana, sendo optativo e sem caráter reprovativo;

** Esta carga horária destina-se aos Eixos Complementares em conformidade com as Áreas do Conhecimentos.

OBSERVAÇÕES:

- d) Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas Brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Língua Portuguesa e História, conforme LDBEN, art. 26-A, §2º, texto incluído pela Lei Federal 11.645/08;
- e) A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, conforme LDBEN nº 9394/96, art. 26 §6º, de acordo com o texto incluído pela Lei Federal nº 11.769/08;
- f) A Educação Ambiental, item essencial e permanente da educação nacional – Lei Federal nº 9.795/1999, art. 3º, inciso II, o Estatuto do Idoso – Lei Federal nº 10.741/2003, art. 2º e art. 3º e o Código de Trânsito Brasileiro – Lei Federal nº 9.503/1997, art. 76, inciso I e art. 79, deverão ser incluídos como temas transversais, numa abordagem interdisciplinar.

Olinda, 26 de janeiro de 2019.

PAULO ROBERTO SOUZA SILVA
Secretário Municipal de Educação, Esportes e Juventude