

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Adriana Roso Lorenzoni

**DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL**

Santa Maria, RS
2020

Adriana Roso Lorenzoni

**DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito para obtenção do título **de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS, Brasil

2020

Lorenzoni, Adriana Roso

DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA
COLÉGIO MILITAR DO BRASIL / Adriana Roso

Lorenzoni.- 2020.

284 p.; 30 cm

Orientador: Marilene Gabriel Dalla Corte

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional,
RS, 2020

1. Educação Integral 2. Ensino Fundamental 3. Qualidade 4. Políticas

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ADRIANA ROSO LORENZONI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Adriana Roso Lorenzoni

**DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

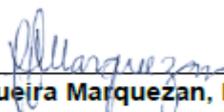
Aprovado em 18 de dezembro de 2020:



Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof^ª. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisiane Machado Lunardi, Prof^ª. Dra. (UFSM)



Fernanda Figueira Marquezan, Prof^ª. Dra. (UFN)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Abilio Lorenzoni e Maria Carmelina Roso Lorenzoni (*in memoriam*) que sempre foram exemplos de amor, generosidade, sabedoria e integridade. Virtudes que, pelo exemplo, pautaram minha caminhada constituindo quem eu sou.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus por sempre me guiar e proteger.

Especialmente, agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marilene Gabriel Dalla Corte por compartilhar comigo seu conhecimento de maneira generosa, carinhosa e atenta, fazendo deste percurso acadêmico um momento de prazeroso diálogo com a literatura. Obrigada, sua ajuda foi inestimável!

Aos professores do programa do PPPG da UFSM. E, especialmente, as professoras que compuseram a banca, Prof^a. Dr^a. Fernanda Figueira Marquezan (UFN), Prof^a. Dr^a. Elisiane Machado Lunardi (UFSM). Suas contribuições foram imprescindíveis para delinear este percurso. Minha gratidão!

Agradeço a minha enorme família, em especial ao meu pai Abilio que, extremamente afetuoso, aos 96 anos, esteve sempre atento e preocupado com a minha dupla jornada e, as minhas super irmãs: Ledir, Leci, Loiri e Neusa, mulheres fortes, amorosas e porto seguro em minha vida. Amo vocês!

Ao meu amor, Joselvio Felin Machado, que está sempre ao meu lado apoiando e participando das minhas conquistas. Nenhuma palavra seria suficiente para expressar minha gratidão e amor.

As minhas sobrinhas, por estarem sempre ao meu lado. Especialmente a minha afilhada Prof. Dr^a Letícia Lorenzoni Lasta, pela amizade, inspiração e contribuições nesta escrita.

As minhas amigas “Lindas e RaRas”, pelo incentivo, carinho e apoio em todos os momentos.

Ao Sistema Colégio Militar do Brasil, na pessoa do General Carlos Machado (DEPA) e do Coronel Gerson Ávila (CMSM), pelo incentivo e apoio a este estudo.

Ao Colégio Militar de Santa Maria, especialmente aos colegas da Coordenação do 9º ano/2018 e 6º ano/2019, pelo apoio, incentivo e colaboração. Em especial a colega Prof. Drª Fabrícia C. Braidá pela leitura criteriosa, revisão e correção gramatical deste estudo.

Agradeço, ainda, aos colegas do grupo de pesquisa GESTAR/UFSM, especialmente às colegas Gabriela Barichello, Ana Mazzardo, Carla Zinn pelas valiosas contribuições na pré-defesa deste estudo. Também, aos colegas do mestrado turma/2018, em especial a minha parceira de jornada Josimara Pinheiro. Embora a escrita seja um ato solitário ela precisa do suporte de muitos, a caminhada ficou mais leve e prazerosa na companhia de vocês!

Obrigada a todos!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979, p. 247).

RESUMO

DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

Autora: Adriana Roso Lorenzoni
Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta dissertação, fruto de pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, e do grupo de estudos e pesquisas Gestar/CNPq/UFSM, aborda a temática diretrizes de qualidade para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil. Tem aderência à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior e, tem por objetivo geral “compreender quais diretrizes podem contribuir para qualificar a educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). E, por objetivos específicos prioriza: a) reconhecer nas políticas públicas educacionais os princípios, marcos normativos e programas/ações relacionados à educação integral no Brasil; b) compreender a proposta de turno integral (TI), desenvolvida no Sistema Colégio Militar do Brasil e seus desdobramentos nos Colégios do Sistema; c) Delinear dimensões e indicadores de qualidade com vistas a educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil. Teórico-metodologicamente a pesquisa esteve fundamentada na abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso realizado no Sistema Colégio Militar do Brasil. Teve como colaboradores os diretores, coordenadores de ano e coordenadores pedagógicos dos anos finais do ensino fundamental de dez colégios militares que compõem o Sistema, utilizando-se do questionário misto *on-line* e da análise de documentos. O referencial teórico, em especial, está balizado pelos estudos de Moll (2012), Gadotti (2013) Libâneo (2012-2016), Cavaliere (2010-2014) e Dourado et al. (2013). O produto criado se refere a um portfólio *on-line* contendo diretrizes para a educação integral no SCMB, o qual será disponibilizado à Diretoria de Educação, Preparatória e Assistencial (DEPA) para que possa ser socializado com as unidades escolares, com a expectativa de fomentar estudos, discussões e [re]articulações nos Colégios Militares (CM) do Sistema, com vistas a qualificar as dinâmicas e fundamentar uma proposta de educação integral com qualidade. O estudo teve como mote a articulação do turno integral (TI) nos colégios do SCMB. Constatou-se que o mesmo foi articulado nos CM sob o pressuposto da educação integral, entretanto, constituiu-se em mais uma das muitas atividades complementares (letramento, numeramento, reforço, clubes, grêmios, atividades esportivas, culturais, etc) executadas no contraturno escolar, só que de caráter obrigatório para os alunos, em um dia da semana. Entende-se que essas ricas atividades, compreendidas nos CM como complementares, poderiam ser rearticuladas para melhor contribuir na qualificação dos processos de aprendizagem e na formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, foi produzido um portfólio com diretrizes para subsidiar novas articulações e concepções sobre educação integral nas unidades do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Fundamental. Qualidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

QUALITY GUIDELINES FOR ALL-ROUND EDUCATION IN THE BRAZILIAN MILITARY SCHOOL SYSTEM

Author: Adriana Roso Lorenzoni
Advisor: Marilene Gabriel Dalla Corte

This dissertation, product of a research developed in the professional masters program in public policies and educational management, which is a part of the postgraduate program in public policies and educational management from the Federal University of Santa Maria, and the research and study group Gestar/CNPq/UFSM, approaches the theme of quality guidelines for all-round education in the Brazilian Military School System. It adheres to the research line Policies and Management of Basic and Higher Education and its general objective is “to understand which guidelines can contribute to qualify the all-round education in the Brazilian Military School System (BMSS)”. And, for specific objectives, it prioritizes: a) to recognize, in public educational policies, the principles, normative frameworks and programs/actions related to all-round education in Brazil; b) to comprehend the full-time school shift proposal, developed in the Brazilian Military School System, and its outspread in the schools part of said system; c) to outline dimensions and quality indicators for all-round education in the Brazilian Military School System. From the theoretical and methodological standpoint, the research bases itself on the qualitative approach, through the case study carried out in the Brazilian Military School System. As collaborators, it has the directors, the year coordinators and the pedagogical coordinators from the final basic education years of ten military schools that make up the System, using a mixed online questionnaire and document analysis. The theoretical framework, in particular, is supported by the studies of Moll (2012), Gadotti (2013), Libâneo (2012-2016), Cavaliere (2010-2014) and Dourado et al. (2013). The created product refers to an online portfolio containing guidelines for all-round education in the BMSS, which will be made available to the Education, Preparatory and Assistance Board of Directors, so that it can be socialized with the school units, with the expectation to promote studies, discussions and [re]articulations in Military Schools and a perspective to qualify the dynamics and support a substantial all-round education proposal. The motto of the study is the articulation of the full-time school shift in the BMSS schools. It was found that said full-time school shift was articulated in military schools under the assumption of all-round education, however, it constitutes as one of many complementary activities (literacy, numbering, tutoring, clubs, guilds, sporting and cultural activities, etc.) performed in after school hours, in a non-obligatory manner, on one day of the week. It is understood that these rich activities, listed in military schools as complementary, could be rearticulated to better contribute to the qualification of learning processes and the full formation of the students. In this perspective, a portfolio was produced with guidelines to support new articulations and conceptions about all-round education in the units of the Brazilian Military School System.

Key-words: All-round education. Basic education. Quality. Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CM	Colégio Militar
DE	Dedicação Exclusiva
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Direção de Educação, Preparatória e Assistencial
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EsFCEX	Escola de Formação Complementar do Exército
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OM	Organização Militar
OTT	Oficial Técnico Temporário
PGE	Plano Geral de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PTTC	Prestador de Tarefas por Tempo Certo
QCO	Quadro Complementar do Exército
R69	Regulamento dos Colégios Militares
RICM	Regulamento Interno dos Colégios Militares
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação
TI	Turno Integral

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo Vagas 2020/2021 nos CM	177
Tabela 2 -	Dados IDEB 2017/2019	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Colégios em atividade que compõem o SCMB e datas de criação	36
Quadro 2 -	Produções científicas da categoria de análise “educação integral” e “tempo integral”	62
Quadro 3 -	Produções científicas da categoria de análise “currículo em escolas de tempo integral”	72
Quadro 4 -	Descritores presentes em documentos dos organismos multilaterais e nas políticas educacionais do Brasil	102
Quadro 5 -	Recursos físicos e materiais dos CM	169
Quadro 6 -	Horário das Atividades Escolares	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Problema e objetivos de pesquisa	24
Figura 2 -	Matriz metodológica da pesquisa	29
Figura 3 -	Organograma do Sistema Colégio Militar do Brasil	33
Figura 4 -	Cartografia das Unidades Escolares do SCMB	34
Figura 5 -	Ingresso de alunos no SCMB de Santa Maria – RS	38
Figura 6 -	Sujeitos colaboradores da pesquisa	42
Figura 7 -	Símbolo do Sistema Colégio Militar do Brasil	43
Figura 8 -	Organograma de funcionamento do Colégio Militar de Santa Maria	44
Figura 9 -	Documentos das políticas de educação integral para análise	49
Figura 10 -	Educação Integral – “Todo indivíduo é multidimensional”	84
Figura 11 -	Dimensões e indicadores de qualidade para o contexto escolar	138
Figura 12 -	Dimensão intraescolar de qualidade	139
Figura 13 -	Dimensão extraescolar de qualidade	140
Figura 14 -	Unidades escolares do SCMB	144
Figura 15 -	Demonstrativo de imagens/nomes relacionados aos colaboradores	146
Figura 16 -	Dimensões de qualidade na perspectiva da Educação Integral para o SCMB	151
Figura 17 -	Indicadores de qualidade da gestão escolar democrático-participativa	152
Figura 18 -	Organograma do Sistema Colégio Militar do Brasil	154
Figura 19 -	Contingente dos Colégios Militares: estudantes e professores	155
Figura 20 -	Site Colégio Militar de Santa Maria	160
Figura 21 -	Indicadores de qualidade da infraestrutura e recursos multifacetados	164
Figura 22 -	Infraestrutura externa dos Colégios Militares	165
Figura 23 -	Infraestrutura interna de alguns Colégios Militares	168
Figura 24 -	Indicadores de qualidade do acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória	179
Figura 25 -	Indicadores de qualidade para Formação, valorização e experiência profissional	188
Figura 26 -	Infraestrutura das salas de aula de Colégios Militares do SCBM	194
Figura 27 -	Indicadores de qualidade das práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares	198
Figura 28 -	Estratégias de ensino e aprendizagem nos CM	201
Figura 29 -	Indicadores de qualidade para Ambiente educativo plural e valorativo	216
Figura 30 -	Doação de Sangue pelos estudantes do CMSM	218
Figura 31 -	Campanha do Agasalho em unidades do SCMB	218
Figura 32 -	Ações e eventos dos CM	220
Figura 33 -	Insígnia da Legião de Honra	221

Figura 34 -	Graduação dos Alunos do CMSM	222
Figura 35 -	Alamar do SCMB	223
Figura 36 -	Homenagem dos alunos do CMBEL aos docentes	225
Figura 37 -	Questionário On-line	235
Figura 38 -	Tela inicial do portfólio digital	237
Figura 39 -	Unidades escolares do SCMB	238
Figura 40 -	Colégios Militares do Estado do RS e respectivos sites	238
Figura 41 -	Diretrizes Gerais para a Educação Integral no SCMB	239
Figura 42 -	Index	240
Figura 43 -	Conceito de Educação integral	240
Figura 44 -	Contribuições da Educação Integral para a formação humana	241
Figura 45 -	Compreendendo conceitos inter-relacionados a Educação Integral	242
Figura 46 -	Educação da equidade	243
Figura 47 -	Políticas Educacionais para a Educação Integral	243
Figura 48 -	Educação de qualidade	244
Figura 49 -	Dimensões de qualidade	245
Figura 50 -	Dimensão Intraescolar	245
Figura 51 -	Dimensão extraescolar	246
Figura 52 -	Indicadores de qualidade	246
Figura 53 -	Dimensões de qualidade para a Educação Integral no âmbito do SCMB	247
Figura 54 -	Dimensão gestão escolar democrática-participativa	248
Figura 55 -	Dimensão Infraestrutura e recursos multifacetados	248
Figura 56 -	Dimensão acesso, permanência e avaliação emancipatória .	249
Figura 57 -	Dimensão formação, valorização e experiência profissional .	249
Figura 58 -	Dimensão práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares	250
Figura 59 -	Dimensão ambiente educativo plural e valorativo	250
Figura 60 -	Referências que fundamentam as diretrizes para a Educação Integral no SCMB	251
Figura 61 -	Dimensões e indicadores de qualidade para a educação integral do SCM	259

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Trabalhos analisados BDTD, período de 2015-2019	58
Gráfico 2 -	Distribuição dos trabalhos por categoria de análise e metodologia de pesquisa	59
Gráfico 3 -	Matrículas em Educação Integral no Brasil de 2013 a 2015 ..	118
Gráfico 4 -	Matrículas em Educação Integral no Brasil de 2016 a 2018	119
Gráfico 5 -	Colégios Militares participantes da pesquisa	145
Gráfico 6 -	Função dos colaboradores no Colégio Militar	147
Gráfico 7 -	Ano escolar de atuação dos Coordenadores de Ano e Pedagógicos	147
Gráfico 8 -	Graduação dos Gestores/Diretores e Coordenadores colaboradores	148
Gráfico 9 -	Formação Acadêmica dos colaboradores da pesquisa	149
Gráfico 10 -	Tempo de atuação em unidades do SCMB	150
Gráfico 11 -	Faixa etária dos colaboradores da pesquisa	150
Gráfico 12 -	Participação no processo de construção do modelo (projeto) de TI	157
Gráfico 13 -	Participação dos pais e estudantes na organização dos projetos de TI	159
Gráfico 14 -	A escola conta com parceiros da comunidade que atuam no TI?	160
Gráfico 15 -	São utilizados espaços fora da escola ou parcerias externas para realizar as atividades do TI?	171
Gráfico 16 -	O espaço físico foi adaptado ou ampliado para atender as dinâmicas do TI?	171
Gráfico 17 -	Fragilidades do TI	173
Gráfico 18 -	Recursos que financiam o TI	177
Gráfico 19 -	Pós-graduação acadêmica	191
Gráfico 20 -	Regime de trabalho	192
Gráfico 21 -	Formação do corpo docente para o TI	195
Gráfico 22 -	Formação dos docentes para o TI	196
Gráfico 23 -	Avaliação do envolvimento dos docentes com as atividades do TI	197
Gráfico 24 -	A escola conta com professores que atuam exclusivamente no TI?	204
Gráfico 25 -	Situação do TI nos Colégios Militares do SCMB	205
Gráfico 26 -	O TI acontece no contraturno escolar?	205
Gráfico 27 -	Ano da desarticulação do TI	206
Gráfico 28 -	Dias da semana de atividades do TI	209
Gráfico 29 -	Formação do corpo docentes para as atividades de TI	211
Gráfico 30 -	TI é uma atividade produtiva e positiva na aprendizagem dos alunos?	212
Gráfico 31 -	Atividades desenvolvidas no TI	214
Gráfico 30 -	Grau de satisfação com o ambiente de trabalho	226

SUMÁRIO

1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	17
1.1	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA	18
1.2	ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PESQUISA	23
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
2.1	NATUREZA DA PESQUISA	30
2.2	CONTEXTO E COLABORADORES DE PESQUISA	32
2.3	PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS	46
2.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	50
2.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	54
3	AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL	57
3.1	VISÃO GERAL DOS TRABALHOS ANALISADOS	58
3.2	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ...	76
4	EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ABORDAGENS	79
5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	91
5.1	OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	94
5.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	104
6	DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	123
6.1	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SEUS MÚLTIPLOS CONCEITOS E INTER-RELAÇÕES	123
6.2	INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	136
6.3	EM DISCUSSÃO DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SCMB ...	142
6.3.1	Dimensão 1 – Gestão escolar democrático-participativa	152
6.3.2	Dimensão 2 - Infraestrutura e recursos multifacetados	163
6.3.3	Dimensão 3 - Acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória	179
6.3.4	Dimensão 4 - Formação, valorização e experiência profissional	187
6.3.5	Dimensão 5 – Práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares	198
6.3.6	Dimensão 6 - Ambiente educativo plural e valorativo	215
7	PRODUTO EDUCACIONAL	229
7.1	INTRODUÇÃO AO PRODUTO	230
7.2	METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..	232
7.3	PORTFÓLIO DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SCMB	236
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	REFERÊNCIAS	265
	APÊNDICES	277
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	277
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - CARTA DE AUTORIZAÇÃO	278
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	279

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Esta dissertação origina-se na intencionalidade de aprofundar conhecimentos e buscar respostas a questões que cotidianamente inquietaram minha prática docente, ao longo de mais de duas décadas de atuação na Educação Básica da rede pública federal.

Essa inquietação, latente em meu contexto local, foi resultante de um movimento político-social, de caráter nacional e global, que tinha/tem como propósito melhorar a qualidade geral da educação pública nacional, a partir da ampliação da jornada escolar diária. Para tanto, o Estado, em sintonia com os interesses sociais, econômicos e políticos do momento, criou uma série de legislações, programas e planos que atendessem ao contexto que emergia. Nos documentos supracitados destacaram-se os discursos de ampliação do tempo escolar, numa associação direta com os preceitos da educação integral como um caminho para melhorar a qualidade geral dos processos educativos no país.

Entretanto, é preciso esclarecer as aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos, entendendo que a educação integral compreende o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas dimensões, e parte da concepção de aprendizagem ao longo da vida e em diversos ambientes educativos, nesse sentido, é um instrumento de acolhimento, de cuidado, de equidade, de inclusão, de aprendizagem significativa, de emancipação humana, que reconhece, na sua ação, que educar vai muito além de transferir conhecimentos. Sob essa perspectiva, ter mais tempo de escola só tem sentido se esse tempo for usado para ressignificar a aprendizagem através de novos olhares e dinâmicas educacionais.

É na lógica de uma educação pública de qualidade que essa dissertação apresenta como tema de pesquisa *Diretrizes de qualidade para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil*, partindo do pressuposto de que a educação integral traz em si mesma o conceito de qualidade tão almejado por todas as escolas do país.

Este estudo nasceu de inquietações cotidianas, das observações em sala de aula, dos debates com os colegas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e das preocupações com as dinâmicas institucionais. Por isso, inicio apresentando meu

percurso profissional e a temática que mobilizou esta caminhada acadêmica, como também, os demais elementos que propiciaram o desenvolvimento desta pesquisa, acreditando que as reflexões construídas aqui possam instrumentalizar uma nova concepção de educação integral para o SCMB.

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA

Busquei o curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, considerando o contexto socioeducacional capaz de contribuir com reflexões, questionamentos, análises e possíveis respostas aos anseios que me mobilizaram. Nesta caminhada, cabe destacar o importante apoio do grupo de pesquisa Gestar/CNPq e a valiosa orientação da Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte.

Nesta apresentação inicial em que teço, especialmente, minha trajetória acadêmica e profissional, utilizarei a primeira pessoa em minha escrita. No decorrer do texto, será utilizada a impessoalidade, uma vez que se trata de uma investigação realizada “a quatro mãos”, em conjunto com minha orientadora.

A partir daqui, gostaria de situar o leitor na trajetória acadêmica e experiência profissional que me conduziram até este momento ímpar, de imersão intelectual em mais uma etapa de minha formação docente.

Para tanto, o projeto desenvolvido ao longo do curso de mestrado e esta dissertação tiveram como ponto de partida não só as minhas inquietações com a docência, mas também, de meus pares, professores entusiasmados, preocupados e questionadores de suas ações didáticas, que buscam a difícil missão de romper com um modelo cartesiano¹ de educação e vislumbram aproximar-se de dinâmicas

¹ Nesse modelo instituído a partir do iluminismo no século XVIII, não há lugar para o aluno atuar, agir ou reagir de forma individual. Geralmente as aulas são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização. Disponível em: <www.pedagogia.com.br>.

vinculadas à educação dialógica e emancipadora², na perspectiva de que a escola³ básica possa se constituir um lugar de convívio afetivo, de questionamentos e descobertas e, sobretudo, de aprendizagens significativas⁴ a discentes e docentes.

Frente a essa realidade, retornei à academia em busca de algumas respostas para as inquietações que afligem a mim e uma grande parte dos docentes com os quais convivo e atuo conjuntamente.

O percurso acadêmico que me constituiu professora iniciou no curso de Estudos Sociais (1994) e, no curso de História (1995), os quais cursei, concomitantemente, na Faculdade Imaculada Conceição, hoje Universidade Franciscana, em Santa Maria/RS. Continuei com a Especialização em Pensamento Político Brasileiro (1999), no Centro de Ciências Sociais e Humanas, do Departamento de Sociologia e Política, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Após um longo período de imersão na atividade docente, retomei em 2018 com um projeto de formação continuada junto ao curso de Mestrado Profissional, na área de concentração Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Minha experiência profissional, como docente, iniciou enquanto cursava a Especialização em Pensamento Político Brasileiro, quando fui aprovada em concurso público federal (1997), como professora civil contratada por tempo determinado (contrato de um ano), no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) para lecionar a disciplina de História, na Educação Básica. Decorrido um ano, foi aberto novo concurso público federal para professor do quadro permanente do magistério do Ministério da Defesa, novamente fui aprovada (1998) e, assim, lotada como professora efetiva no CMSM, onde desenvolvo atividade docente até o momento (2020), no quadro Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

²A educação dialógica parte da ideia do diálogo, e para que isso aconteça as duas partes devem estar dispostas a falar e escutar, é uma via de mão dupla. Para Freire (1987, p.81-84), “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...] A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B.” Neste contexto, uma educação emancipatória, se faz no diálogo, para a autonomia e, requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda a vida dos indivíduos. Disponível em: <www.revistaforum.com.br>.

³ Escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam. (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

⁴ No sentido de que a aprendizagem não seja mecânica, a base de “decoreba” somente para sucesso na avaliação e sem sentido para a vida.

Nesses vinte e três anos, lecionando nesta instituição desempenhei diversas funções para além da docência, atuei: a) na orientação e coordenação de projetos interdisciplinares; b) na coordenação de ano, de disciplina e de clubes; c) em representação e direção sindical no Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação (SINASEFE); d) em comissões de concursos públicos federais (civis e militares); e) na comissão editorial da Revista Científica Colloquium, do CMSM; f) como membro da Comissão Permanente do Magistério (COPEMA), entre outras funções, sem nunca abandonar a sala de aula que é o lugar que verdadeiramente me constitui como sujeito.

A escola em que atuo, o Colégio Militar de Santa Maria, faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, que congrega, atualmente, quatorze escolas militares presentes em onze estados do país e no Distrito Federal, atendendo a jovens e adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Este Sistema tem a direção geral da Diretoria de Educação, Preparatória e Assistencial (DEPA)⁵, com sede no Rio de Janeiro, com a função de planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da educação nas escolas, sendo todas estas instituições subordinadas ao Ministério da Defesa do Brasil.

Nesses colégios, atuam professores civis concursados, pertencentes ao quadro do EBTT e, eventualmente, professores civis contratados por prazos determinados. Também atuam professores militares oficiais de carreira – QCO (Quadro Complementar do Exército), professores militares oficiais temporários – OTT (Oficial Técnico Temporário), professores militares sargentos e, ainda, oficiais militares da reserva – PPTC (Prestador de Tarefa por Tempo Certo). Todos com graduação em áreas da licenciatura e focados na missão de educar para uma formação ética, a fim de formar cidadãos com valores e atitudes afirmativas diante do mundo em que se apresenta a nossa juventude.

Nesse contexto, iniciou-se no CMSM, em 2012, o projeto de ampliação da jornada escolar diária – o turno integral (TI). A princípio, atendendo somente os alunos do 6º ano do ensino fundamental e gradativamente ampliado para todo o ensino fundamental.

⁵ DEPA, criada em 1973 (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973).

Para a implementação do chamado turno integral (TI), num primeiro momento, foi utilizada a mesma estrutura física (em especial a sala de aula) e os mesmos profissionais de educação que já atuavam, no regime seriado, no turno da manhã. O TI funcionava à tarde, no contraturno, com atividades obrigatórias de segunda-feira a quarta-feira, com ênfase no reforço escolar, em especial nas disciplinas de matemática e português.

Gradualmente, o turno integral foi se ampliando para todas as turmas/anos do ensino fundamental, e as atividades aconteciam, obrigatoriamente, em dois dias da semana e, mais tarde, foram reduzidas para um dia da semana. Essas atividades eram coordenadas pelos professores de cada ano que, neste dia, desenvolviam oficinas relacionadas às aulas efetuadas no turno da manhã, ou não, conforme a decisão de cada coordenação de ano.

Fazem parte destas atividades do turno integral os mais diversos clubes e grêmios que o CMSM dispõe: Histogeo (História e Geografia), Meteorologia, Leitura, Ciências, Artes, Música, Hipismo, Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Comunicações, Atividades Físicas, entre outros. Essas atividades são desenvolvidas por professores e/ou monitores militares (sargentos) que, em geral, não atuavam na coordenação de ano. Nos demais dias da semana, as atividades da tarde são, principalmente, focadas naqueles alunos que precisam recuperar aprendizagem, com aulas de apoio e reforço em todas as disciplinas, também, desenvolve-se treinamentos de equipes esportivas, com alunos já selecionados por sua aptidão.

Neste ano, de 2020, percebeu-se uma retração nas atividades do turno integral no CMSM, pois apenas o 6º e 7º ano do ensino fundamental teriam atividades obrigatórias no contraturno escolar, com ênfase nas atividades de letramento e numeramento, com projetos desenvolvidos em cada coordenação de ano, entretanto, em função da pandemia do Covid 19, as atividades presenciais foram todas canceladas.

Desde que a escola iniciou a prática do TI, ficou latente uma forte resistência às atividades propostas no contraturno por parte dos professores, dos alunos e dos monitores, além de uma grande dificuldade para tornar atrativo, interessante e importante o que se fazia e se faz nas tardes do TI. A crítica acontece muito em função da longa jornada da escola já no turno da manhã composto por seis tempos de aula diários (distribuídos entre 7h30min e 12h30min), seguidos de um intervalo de uma

hora para a refeição/descanso e, na sequência (13h30min às 16h30min), iniciando outros três períodos de atividades (clubes/grêmios/atividades da coordenação do ano - reforço escolar e recuperação da aprendizagem), concluindo uma jornada de nove horas. Alguns alunos reclamam que, por conta dessa longa jornada, saem de casa na madrugada e retornam somente no entardecer, o que causa completa exaustão física e intelectual, assim como ausência de convívio familiar.

Outra queixa recorrente se faz em função da estrutura física da escola, que é ótima com relação a muitas escolas, mas que não atende a todas as necessidades de atividades lúdicas que poderiam compor a proposta de “turno integral”, com vistas a alcançar a educação integral. As escolas foram projetadas para atender apenas um turno, com as disciplinas curriculares e não se reestruturaram (ou pouco se estruturaram) para atender as novas práticas que compõem suas propostas e entendimento de educação integral. Além do mais, pouco se investiu em recursos humanos, sendo os professores e monitores do turno da manhã os principais responsáveis por coordenar as atividades da tarde, o que, também, sobrecarrega e limita as demais atividades.

No contato diário com essa realidade e nas rodas de conversa com os colegas professores, é sempre perceptível a angústia por não se saber exatamente o sentido da ampliação da jornada, uma vez que esta foi trazida, a princípio, pela DEPA e pela direção da escola como um pacote de atividades para os professores implementar.

Acredito que, a falta de entendimento das políticas públicas, somada a não participação dos professores no processo de criação do TI, acrescida da desmobilização para enfrentar mais um turno de trabalho que entendem desarticulado, sejam os motivos que levam a maior parte dos docentes e monitores à execução de uma prática mecânica e pouco atrativa em que se transformou o “turno integral”. Atualmente, as atividades do turno integral são organizadas e desenvolvidas pelas coordenações de ano, em conjunto com os seus respectivos professores, entretanto, as barreiras iniciais ainda não foram superadas.

Outro ingrediente desafiador está na fala dos alunos, que não conseguem ver sentido em tantas atividades que devem cumprir sem ter direito (muitas vezes) à escolha, porque as vagas das atividades (em especial esportivas) são limitadas pela falta de espaço e/ou pela falta de profissionais para atender um número de alunos tão elevado e, por isso, os alunos com melhores notas são privilegiados na escolha das atividades logo, quem tem nota “ruim” fica com o que sobra e não com o que deseja

realizar. Além, é claro, da queixa pelo cansaço do dia tão extenuante e pela falta de tempo para dar conta das tarefas e trabalhos das “aulas regulares” que acontecem no turno manhã, consideradas por eles “mais importantes”, uma vez que questionam sobre o tempo para realizar tais tarefas/trabalhos de casa e estudar além dessa jornada diária.

Cabe ressaltar, ainda, os anseios das famílias, constituídas por sujeitos oriundos de todos os recantos do país e que buscam nesta instituição um ensino de qualidade para seus filhos. Esses sujeitos têm suas experiências e expectativas com relação à educação, e essas devem ser atendidas não somente com a ampliação de tempo que os estudantes ficam na escola, mas com uma educação de fato integral e de qualidade, a qual propicie um aprendizado com vistas a formar cidadãos comprometidos com suas vidas, com o convívio em sociedade e com o desenvolvimento do país.

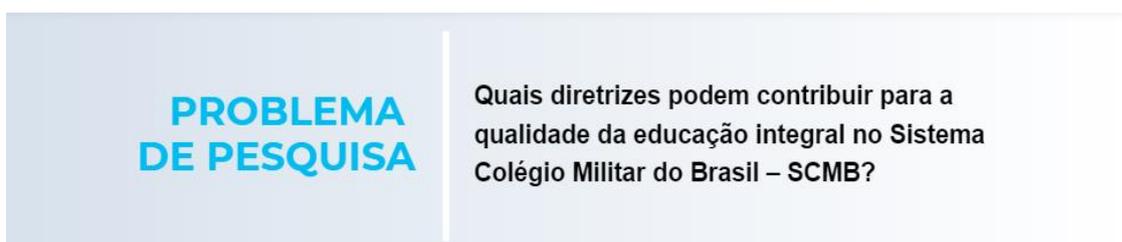
Imersa nesse contexto de escola militar, iniciei essa reflexão acerca de como a ampliação da jornada escolar poderia produzir impactos positivos na construção de uma educação integral e de qualidade para os estudantes do Sistema Colégio Militar do Brasil, investigando assim as escolas que compõem o Sistema.

Foi essa inquietação, frente à realidade sentida e vivida, que me trouxe à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e me aproximou de minha orientadora com o ingresso no grupo de pesquisa Gestar/CNPq. Este foi o primeiro espaço de leituras, diálogos, reflexões e discussões sobre políticas públicas educacionais, o que possibilitou o posterior ingresso no mestrado profissional quando, juntamente com minha orientadora, iniciei a lapidação do tema de pesquisa que desenvolvo nesta dissertação.

1.2 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PESQUISA

Essa pesquisa de mestrado profissional analisa o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) com o seguinte **problema e objetivos** (Figura 1):

Figura 1 - Problema e objetivos de pesquisa



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Assim, com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, priorizei compreender o funcionamento do “turno integral” (TI) nos demais colégios do SCMB, utilizando ferramentas para construir diretrizes que possam contribuir para qualificar as práticas político-pedagógicas na perspectiva da educação integral para os anos finais do Ensino Fundamental deste Sistema. Diretrizes que compreendem um conjunto de princípios, fundamentos, procedimentos, dimensões e

indicadores de qualidade, com vistas a balizar dinâmicas educativas voltadas para aprendizado de qualidade, assim como, fomentar novos significados ao processo educativo na articulação entre as atividades da “escola regular” e as atividades propostas no “contraturno” ditas como atividades de “turno integral”, para que a escola se torne de fato “unidade” com projetos integrados entre si e à vida social e educacional de seus estudantes e docentes.

Para melhor desvelar as questões pertinentes ao problema de pesquisa e objetivos do estudo, esta dissertação está organizada em sete capítulos e subcapítulos, por meio dos quais é possível compreender sua estruturação e o referencial teórico que balizaram o estudo.

Nos **Aspectos introdutórios**, são apresentadas algumas nuances e implicações da temática, a justificativa que mobilizou essa pesquisa e o seu entrelaçamento com a trajetória profissional da pesquisadora. Também, foram pontuados a problemática e os objetivos de pesquisa.

O **Capítulo 2**, intitulado **Caminhos Teórico-Metodológicos**, trata do campo da pesquisa científica, da abordagem e dos métodos utilizados para atingir os objetivos propostos no estudo. No decorrer do capítulo são apresentados: a natureza da pesquisa, o contexto e os colaboradores, os procedimentos para a construção e análise de dados, como também, os procedimentos éticos do estudo.

O **Capítulo 3**, nomeado **As produções científicas acerca da Educação (de tempo) Integral**, traz um mapeamento e análise de dezenove produções científicas realizadas em renomadas universidades do país entre os anos de 2015 e 2019, as quais se referem a um conjunto relevante de pesquisas, conhecidas como *estado do conhecimento*. Nesse estudo, foram levantados um conjunto de dados preliminares para esclarecer que perspectivas e dimensões estão ganhando destaque nas publicações ao longo do tempo sobre a temática de pesquisa. Também, utilizou-se deste estudo para embasar, com maior robustez, esta pesquisa desenvolvida em nível de mestrado.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa delineasse diretrizes para qualificar a educação integral do SCMB, entendeu-se trabalhá-las nos capítulos a seguir, acreditando que eles trazem fundamentos para a organização, articulação e desenvolvimento de uma concepção de Educação Integral para o Sistema.

O **Capítulo 4**, denominado **Educação Integral e suas abordagens** traz uma abordagem histórica da Educação Integral no Brasil, desde a Independência até os dias atuais, mostrando a trajetória deste projeto educacional, suas ações propositivas e sua invisibilidade como projeto de Estado até os anos de 1990, quando volta a centralidade em função das demandas sociais, políticas e econômicas que emergiram em caráter local e global sob a bandeira da qualidade educacional.

O **Capítulo 5**, referido como **As políticas públicas na perspectiva da Educação Integral** tem como propósito desvelar e refletir acerca dos interesses internacionais e sua influência sobre as políticas educacionais nacionais mais atuais que trouxeram ao centro do debate legislações, planos e programas que induziram a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras, com vistas a melhorar a qualidade da educação nacional na perspectiva da educação integral.

O **Capítulo 6**, sob o título **Dimensões e indicadores de qualidade para a Educação Integral no Ensino Fundamental**, prioriza o entrelaçamento entre os fundamentos teóricos e dados construídos acerca da qualidade da “educação integral” no SCMB em seus múltiplos conceitos e inter-relações com dimensões e indicadores educacionais que podem balizar a (auto)avaliação de instituições que estejam buscando qualidade em seus processos de formação integral.

O **Capítulo 7**, apresentado como **Produto Educacional**, demonstra o processo de construção do produto da pesquisa, que se materializa na construção de um “Portfólio *on-line* de Diretrizes de Qualidade para a Educação Integral no SCMB”, com vistas a contribuir para a qualificação das dinâmicas educacionais no Sistema.

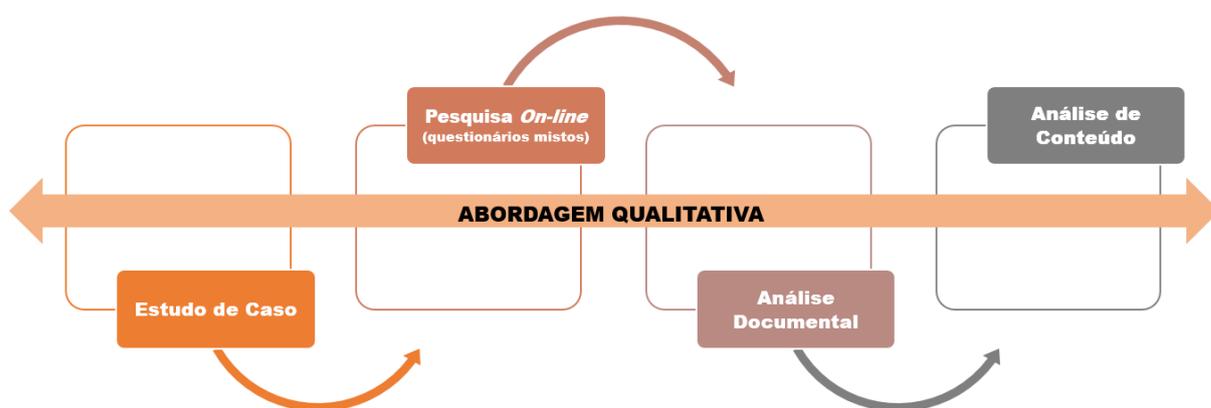
Para fazer o fechamento deste estudo, apresentam-se as **Considerações finais** que trazem os resultados deste percurso investigativo, os principais caminhos teórico-metodológicos vivenciados pela pesquisadora, suas incertezas e conquistas na construção do estudo em cada nuance da pesquisa de mestrado profissional. Em especial, consta uma breve retrospectiva das principais evidências e reflexões conclusivas acerca da problemática e objetivos propostos, com ênfase nos resultados que possibilitaram a construção do produto, característico desta modalidade de Mestrado, para possibilitar ao contexto investigado acesso material e ao resultado da pesquisa de forma a contribuir para a melhoria das dinâmicas educacionais pesquisadas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma pesquisa científica parte de um planejamento característico utilizando-se dos preceitos da metodologia científica, a qual é definida como “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. (GIL, 2008, p. 8). Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa compreende um conjunto de conceitos e de técnicas a serem utilizadas para verificar e compreender os contextos e sujeitos em estudo, a fim de oportunizar diretrizes de qualidade para a educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil.

Neste capítulo, pretende-se contextualizar e fundamentar a matriz desta pesquisa implicada ao contexto de atuação profissional (Figura 2) que subsidia a natureza e o delineamento metodológico da pesquisa de mestrado profissional. Assim, apresentam-se os fundamentos da pesquisa, o contexto em estudo e seus colaboradores, as técnicas de construção de dados, bem como, o tratamento de análise dos dados em seus resultados, com vistas à criação do produto da pesquisa disposto no capítulo 7.

Figura 2 - Matriz metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para que esta pesquisa respondesse a problematização e aos objetivos propostos, considerou-se os preceitos da abordagem qualitativa⁶ como sendo a que melhor se enquadraria na perspectiva da pesquisa de mestrado profissional implicada na/para a realidade do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que congrega quatorze Colégios distribuídos pelo país. Além disso, cabe ressaltar a imersão da pesquisadora em seu ambiente natural de trabalho, ou seja, em um desses colégios – o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), RS. Segundo Stake (2011, p. 41):

[...] a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado nas experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa serviu de embasamento para a conjuntura de produção dos elementos teórico-metodológicos, uma vez que os colaboradores (professores e gestores dos colégios do SCMB) foram indagados, por meio de questionários semiestruturados *on-line*. Neles, os colaboradores discorreram sobre as dinâmicas escolares adotadas com a ampliação da jornada diária nos colégios militares e sobre suas concepções acerca do turno integral, contraturno e da educação integral, a fim de que sinalizassem, a partir das suas percepções, os limites e as possibilidades deste modelo adotado no SCMB.

Os dados de pesquisa foram analisados para melhor compreender o espaço estudado, seus indivíduos, suas peculiaridades e potencialidades, como também, seu envolvimento com as instituições e experiências vividas no cotidiano escolar. Essa abordagem metodológica foi relevante nesta pesquisa, justamente, por considerar os dados colhidos a partir das vivências promovidas pelos sujeitos envolvidos nos contextos escolares do referido Sistema, em âmbito de Brasil, permitindo uma visão ampla e, também, específica sobre o processo de consecução da proposta de turno integral (TI) no SCMB.

⁶ Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. (STAKE, 2011, p. 21).

Assim, a natureza qualitativa assumiu-se nesta pesquisa implicada a partir da “[...] partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). Os dados foram devidamente analisados, para melhor compreender o espaço em estudo, seus sujeitos, suas peculiaridades e potencialidades, bem como, seu engajamento institucional. E, a partir das experiências vivenciadas nesses diversos contextos escolares, foi possível produzir diretrizes com vistas à qualidade da educação integral para o SCMB.

Para seu êxito, esta pesquisa foi conduzida por estudos teóricos significativos que foram relacionados à realidade empírica do contexto escolar e à realidade dos sujeitos pesquisados de forma colaborativa. Organizou-se a partir da análise da situação em que a pesquisadora se aproximou e, também é parte dos indivíduos que vivenciam o contexto e constroem conjuntamente soluções para melhorar a realidade estudada.

Nessa direção, a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso. Yin (2001, p. 68) comenta que:

[...] a escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica – e nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos. A escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito da estrutura do estudo de caso.

O estudo de caso foi escolhido porque priorizou-se compreender as dinâmicas da ampliação da jornada escolar nos Colégios Militares proposto pela DEPA/Sistema Colégio Militar do Brasil, “[...] com o objetivo de reunir dados relevantes sobre o objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 135).

Para compreender melhor como cada um desses CM estava organizando sua sistemática de ampliação da jornada escolar diária e, se esta sistemática estava evoluindo na direção da educação integral, buscou-se analisar documentos, sites das unidades escolares, as contribuições dos questionários para compreender qual perspectiva de educação integral e respectivas dinâmicas elucidam as unidades

escolares do SCMB. Nessa mesma direção, priorizou-se delinear dimensões e indicadores numa perspectiva da educação integral para o Sistema com vistas a contribuir com a qualificação do trabalho educativo nos CM.

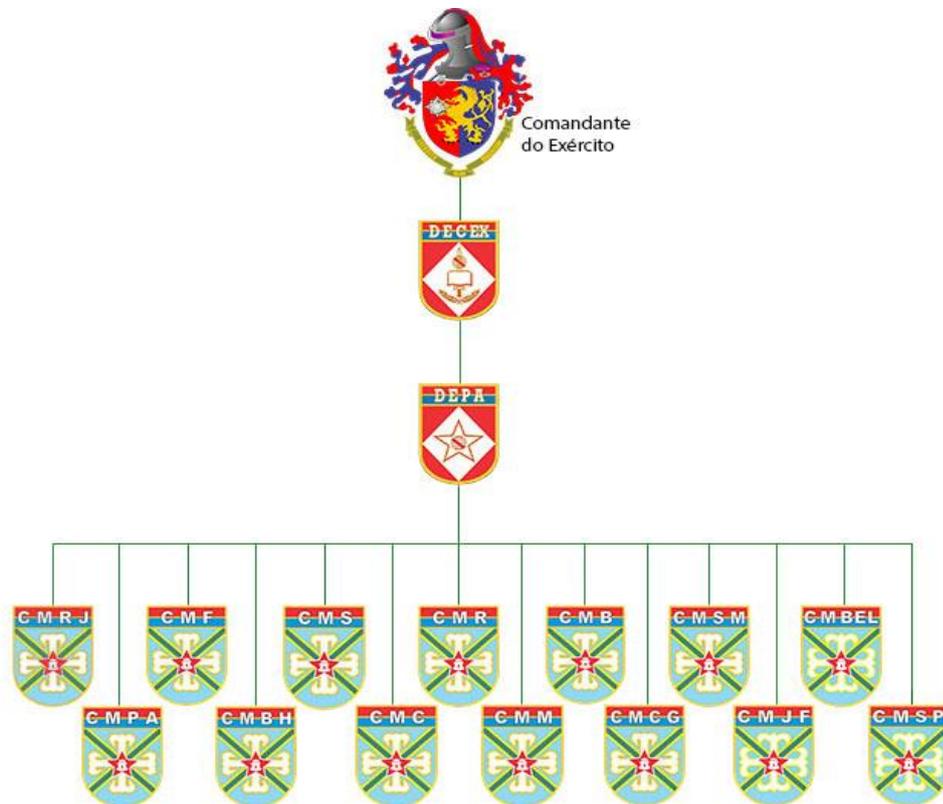
Segundo Yin (2001, p. 21), “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, permitindo a partir da investigação, uma aproximação com o real envolvimento dos sujeitos de pesquisa com os processos/fenômenos pesquisados, porque partiu de uma “investigação empírica” que visava olhar em profundidade um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

Também, de acordo com Yin (2001, p. 64), o “[...] estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise”, e isso ocorreu porque o estudo centrado no Sistema Colégio Militar do Brasil ampliou o olhar para a conjuntura das várias unidades escolares, isto é, para dez Colégios Militares que aceitaram participar desta pesquisa, para que se pudesse fazer uma análise mais minuciosa da realidade em processo. Entretanto, o foco deste estudo foi o SCMB o que caracterizou esta pesquisa como do tipo estudo de caso.

2.2 CONTEXTO E COLABORADORES DE PESQUISA

Como já mencionado, o contexto de pesquisa esteve centrado no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que congrega atualmente um total de quatorze unidades de Colégios Militares, atuando em todas as regiões do Brasil, tendo como mantenedor o Ministério da Defesa do Brasil-Comando do Exército, conforme retrata a Figura 3:

Figura 3 - Organograma do Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: DEPA/SCMB⁷.

Os Colégios Militares são escolas públicas federais (Figura 4) que oferecem Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio e, segundo estimativas do Censo Escolar (INEP, 2019), atendem em torno de 12.000⁸ alunos em todo o SCMB.

⁷ Disponível em <www.depa.eb.mil.br>.

⁸ Disponível em: <www.inep.gov.br>.

Figura 4 - Cartografia das Unidades Escolares do SCMB



Fonte: DEPA⁹.

Esses alunos são oriundos da comunidade civil de suas respectivas regiões de atuação e da comunidade militar, a partir das transferências de militares entre as diversas unidades dispersas pelo Brasil.

Os Colégios Militares valorizam e incentivam o ensino voltado à preparação para ingresso nas diversas academias militares como: a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o Instituto Militar de Engenharia (IME), a Escola Naval (EN), a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), a Academia de Força Aérea (AFA), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), entre outras unidades de ensino militar.

⁹ Disponível em <<http://www.depa.eb.mil.br>>.

Além disso, enfatizam e apoiam didáticas voltadas para o sucesso dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares das diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, a fim de atender aos interesses da comunidade escolar. (DEPA, 2019).

A criação do primeiro CM, no Rio de Janeiro, está inter-relacionada à história da Independência do país, uma vez que, desde aquele momento do século XIX, já se desejava a criação de uma instituição que se encarregasse da educação dos filhos dos servidores do Exército e da Marinha do país.

Entretanto, foi somente após a Guerra do Paraguai (1864-1870) que o desejo de muitos se materializou e impulsionou o Estado brasileiro para a criação destas instituições de ensino voltadas a atender as demandas dos filhos dos militares que pereceram em tal guerra.

No ano de 1889, foi criado o primeiro Colégio Militar, o Imperial Colégio Militar no Rio de Janeiro, capital do Império brasileiro. Segundo a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)¹⁰:

[...] o Conselheiro Tomás Coelho, ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202, de 9 de março de 1889). O educandário, em pouco tempo, impôs-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena¹¹.

A criação do Imperial Colégio Militar em 1889, hoje Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), incentivou, no decorrer do século XX e XXI, a fundação nos diversos estados brasileiros, dos demais Colégios que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil, demonstrados no Quadro 1.

¹⁰ Disponível em: <www.depa.eb.mil.br/historico>.

¹¹ Extinto em 1925.

Quadro 1 - Colégios em atividade que compõem o SCMB e datas de criação

ANO	COLÉGIOS
1889 	Imperial Colégio Militar, hoje, Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ
1912 	Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA
1919 	Colégio Militar do Ceará, hoje Colégio Militar de Fortaleza – CMF
1955 	Colégio Militar de Belo Horizonte – CMBH
1957 	Colégio Militar de Salvador – CMS
1958 	Colégio Militar de Curitiba – CMC
1959 	Colégio Militar de Recife – CMR
1971 	Colégio Militar de Manaus – CMM
1978 	Colégio Militar de Brasília – CMB
1993	Colégio Militar de Campo Grande – CMCG

Quadro 1 - Colégios em atividade que compõem o SCMB e datas de criação
(Conclusão)

	
 1994	Colégio Militar de Juiz de Fora – CMJF
1994 	Colégio Militar de Santa Maria – CMSM
2015 	Colégio Militar de Belém – CMBEL
2018 	Colégio Militar de São Paulo - CMSP (<i>não computado nesta pesquisa</i>)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em <www.depa.eb.mil>.

O mais novo integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil é o Colégio Militar de São Paulo (CMSP) que, criado em 2018, iniciou seu funcionamento em fevereiro de 2020, com apenas turmas do 6º ano do ensino fundamental, com aproximadamente oitenta alunos neste ano escolar. Por esse motivo, não está contabilizado como objeto desta pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, que a trajetória desses Colégios Militares sofreu interrupções nas suas atividades educacionais em função de conjunturas econômicas e políticas desfavoráveis, que causaram o fechamento temporário de algumas dessas unidades. Entretanto, elas foram reabertas posteriormente, em novas e favoráveis conjunturas, para o atendimento à comunidade escolar.

Os quatorze Colégios Militares atuam em diversos estados da federação e suas unidades atendem filhos de militares das diversas forças, como também da sociedade

civil, conforme é demonstrado na Figura 5 que registra o ingresso de alunos novos no Colégio Militar de Santa Maria.

Figura 5 - Ingresso de alunos no SCMB de Santa Maria – RS



Fonte: Acervo online do Colégio Militar de Santa Maria – RS¹².

Por sua missão ter um importante caráter assistencial, a maioria dos CM localiza-se em áreas que comportam significativos contingentes militares, a fim de proporcionar ensino e aprendizagem aos filhos desses militares. Como é possível verificar, já na fundação do primeiro CM, no Rio de Janeiro (capital do Império), na época, era a área de maior concentração de forças militares e estratégicas do país. Também, as unidades do CMPA, do CMB, do CMM e do CMSM, parecem atender aos requisitos político, militar e estratégico em sua fundação.

Os demais Colégios, por sua vez, estão localizados em áreas com menor contingente militar, mas não menos importantes no cenário político do país, o que permite apontar para o caráter, também, político na fundação dos colégios que compõem o Sistema. Cabe ainda ressaltar que apenas dois CM foram criados durante o período dos governos militares, os demais foram criados em governos civis, o que

¹² Disponível em <www.cmsm.eb.mil.br>.

confere um papel político importante a estes Colégios que se destacam pela qualidade na educação ofertada aos seus estudantes.

Os Colégios Militares, na sua constituição inicial, atendiam somente meninos em regime de internato (ou não). Somente em 1989, cem anos após a criação do primeiro CM é que as meninas foram admitidas como alunas do Sistema. Atualmente, meninos e meninas filhos/as da comunidade civil e militar têm acesso aos Colégios.

As crianças e jovens do meio civil têm acesso ao SCMB por meio de concurso público de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, oportunidade em que disputam as vagas disponíveis nas unidades educativas.

A maioria dos alunos ingressa no SCMB no 6º ano, e geralmente, há um maior número de vagas¹³ em torno de 90, no CMSM, destas, 30 são preenchidas via concurso público, as demais são preenchidas por filhos de militares vindos de todos os recantos do país, o que torna a sala de aula dos CM, um espaço de múltiplas experiências, muito heterogênea em função das vivências e experiências que cada um traz consigo. No Ensino Médio, as vagas para concurso público são menores (no CMSM em torno de 10) e, da mesma forma, as demais vagas sobressalentes são ocupadas por filhos de militares.

Cabe ressaltar que as vagas disponíveis são aquelas não preenchidas pelos/as filhos/as de militares, pois estes têm amparo legal para ingressar ao Sistema sem participar do concurso de admissão, mas mediante um limitador de vagas disponíveis para o ano.

A fim de direcionar e coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino nesses Colégios, em 1973, foi criada a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). A DEPA, atualmente renomeada, Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial tem sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ, e é um órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e está subordinada ao Comando do Exército.

De acordo com o site do SCMB¹⁴:

[...] a 'Missão Institucional da DEPA é planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da educação preparatória e assistencial e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM),

¹³ O número de vagas varia em cada CM.

¹⁴ Disponível em: <www.depa.eb.mil.br>.

bem como estabelecer a ligação técnica com as organizações de ensino que lhe forem determinadas, para essas atividades’.

É função da DEPA a gestão geral dos Colégios Militares, através da direção, planejamento e coordenação do trabalho realizado, em todas as unidades que compõem o Sistema. Também, controlar e supervisionar as atividades destes estabelecimentos atuando em conjunto com diretores e supervisores das unidades educativas, uma vez que têm a missão síntese de “Planejar, coordenar, controlar e supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares”¹⁵. (DEPA, 2019).

O Sistema Colégio Militar do Brasil é organizado sob uma concepção administrativa hierarquizada a partir do Ministério da Defesa/Comando do Exército, seguida pelo DECEX e depois pela DEPA, e subordinados a esses os Colégios Militares com a função de formar com qualidade os jovens e adolescentes que ingressam no Sistema, cujas diretrizes educacionais estão sintetizadas no Regulamento dos Colégios Militares, o R-69 (Portaria nº 042, 06/02/2008)¹⁶, que são:

- I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;
- II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes;
- III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas;
- IV - preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;
- V - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
- VI - estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte;
- VII - despertar vocações para a carreira militar.

É nesse cenário que se inserem os Colégios Militares, escolas ancoradas nos “[...] valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições do Exército Brasileiro” (DEPA)¹⁷, mas que vêm, ao longo de sua jornada, buscando modernizar as dinâmicas didático-pedagógicas a fim de ampliar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem

¹⁵ Disponível em: <www.depa.eb.mil.br>.

¹⁶ Disponível em: <www.depa.eb.mil.br>.

¹⁷ Disponível em: <www.depa.eb.mil.br>.

dos estudantes. Para isso, o Sistema adotou o ensino por competências, ancorado numa proposta construtivista e centrado na ação do sujeito, na produção de seu saber e, sobretudo, na sua aprendizagem. No Projeto Pedagógico elaborado pela DEPA, datado de fevereiro de 2019, o SCMB entende que o ensino por competências deve: “[...] ser entendido como a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (DEPA 2019).

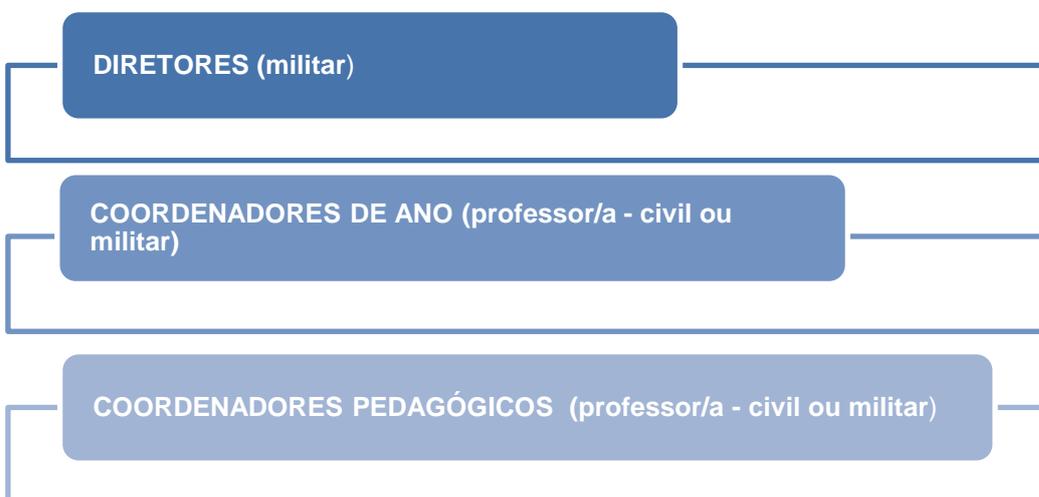
O Sistema prioriza viabilizar uma educação voltada para uma aprendizagem significativa¹⁸ aos estudantes, para que possa ser entendida por todos os que compõem o Sistema, a fim de que se atinja e amplie uma educação direcionada à formação integral de seus estudantes.

Nessa lógica, esta pesquisa de mestrado profissional se alinha às diretrizes do SCMB, com vistas a contribuir para qualificar uma perspectiva de educação integral no Sistema, objetivando práticas educativas voltadas à aprendizagem significativa e formação cidadã para os estudantes.

Utilizando-se da aplicação de questionários mistos *on-line* (apêndice C), fazendo uso da internet 2.0, construiu-se colaborativamente dados com os comandantes/diretores dos Colégios Militares que têm projetos de turno integral desenvolvidos no contraturno escolar, assim como, com os coordenadores de ano e com os coordenadores pedagógicos dos anos finais do EF (Figura 6).

¹⁸ Teoria da aprendizagem que propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. (KLAUSEN, 2017).

Figura 6 - Sujeitos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esses sujeitos foram escolhidos por estarem mais diretamente envolvidos na organização estrutural do turno integral em cada Colégio, conforme determinam as diretrizes do SCMB. Assim, o questionário *on-line* foi enviado aos CM através do email institucional dos diretores para que fosse respondido e também repassado para os demais colaboradores (coordenadores).

Dos 13 CM previamente escolhidos e contactados, 10 responderam o questionário *on-line*, totalizando 49 participantes colaboradores nesta pesquisa, em sua maioria professores militares.

Para resguardar as identidades dos colaboradores, eles estão identificados neste estudo como **estrelas** a partir de uma analogia entre esse símbolo do universo e o símbolo do SCMB (Figura 7).

Figura 7 - Símbolo do Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: CMRJ¹⁹; Agência Pará²⁰.

A **estrela** vermelha, símbolo dos Colégios Militares, é usada nos uniformes dos estudantes do SCMB, no distintivo da gola, nas diferentes coberturas e na fivela do cinto dos uniformes.

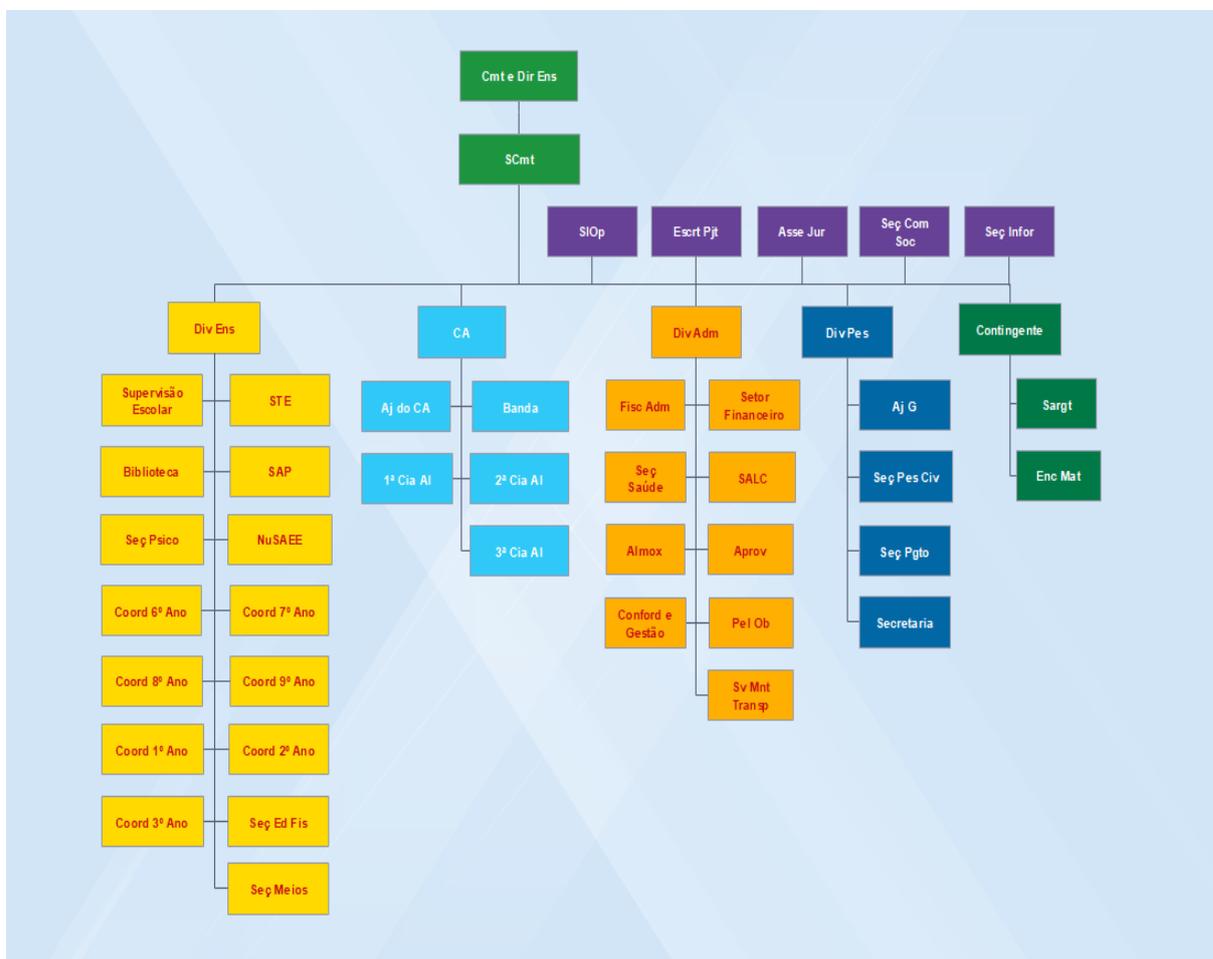
Segundo dados do SCMB, a **estrela** de cinco pontas representa a vitória e o vermelho que colore o fundo da estrela o sangue dos heróis que lutaram na Guerra da Tríplice Aliança. O **castelo** em seu interior representa as fortificações construídas em pontos estratégicos do nosso litoral, a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil.

O SCMB é organizado de maneira hierarquizada e padronizada em todo o país, conforme determinado no Regulamento dos Colégios Militares (R69), Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, e demonstrado na Figura 8.

¹⁹ disponível em <www.cmrj.eb.mil.br>

²⁰ disponível em <www.agenciapara.com.br>.

Figura 8 - Organograma de funcionamento do Colégio Militar de Santa Maria



Fonte: CMSM/SCMB²¹.

Os Colégios Militares possuem sua estrutura organizacional a partir de um Diretor Geral que ocupa o cargo de Comandante e Diretor de Ensino; sempre um coronel de carreira nomeado pelo Comando do Exército, que tem como função a gestão da escola, em geral, por um período de dois anos podendo, este tempo, ser prorrogado por mais um ano. O Diretor Geral é auxiliado por um Subcomandante, um tenente-coronel ou coronel, que exerce função administrativa e disciplinar, voltada principalmente para as condutas militares, uma vez que a escola é considerada uma Organização Militar (OM) e envolve um grande número de militares de carreira e temporários.

²¹ disponível em <www.cmsm.eb.mil.br>.

Os CM contam, ainda, com a presença de um Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino (DE), mais uma vez um tenente-coronel ou coronel, que tem a função de “assistir o Diretor de Ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem”. (R69, 2008, p. 18). O Chefe da DE atua mais próximo do supervisor escolar e do corpo docente atendendo as demandas pessoais e pedagógicas.

Subordinada a DE está a Supervisão Escolar (chefiada por um militar (professor ou não) e todos os envolvidos mais diretamente com o ensino e a aprendizagem, que aparecem no organograma na cor amarela. Entre eles, as Coordenações de Ano, em que estão reunidos os professores de cada ano (no CMSM, em geral, tem um professor de cada disciplina por ano escolar). Nela atuam o Coordenador de Ano (um professor militar), que responde diretamente pelas questões militares e pedagógicas da coordenação, e um Coordenador Pedagógico (professor civil - recebe FG ou militar) que atua em apoio ao coordenador de ano, como também, diretamente na organização do turno integral e nas ações pedagógicas dos professores do ano escolar; atualmente no CMSM todos os coordenadores de ano e coordenadores pedagógicos são militares.

Também compõe a DE: a) a Seção Psicopedagógica, que atende, especialmente, pais e estudantes em suas demandas com relação ao rendimento escolar, assim como as questões mais pessoais e emocionais; b) a Seção Técnica de Ensino (STE), que cuida de tudo que envolve as avaliações (cumprimento de planos de disciplinas – formatação de provas – prazos de entregas de notas e provas, organização de calendários de provas trimestrais, entre outros aspectos) e tabulação de gráficos de rendimentos e boletins; c) a Seção de Apoio Pedagógico (SAP) que trabalha, especialmente, com alunos com comprovada defasagem em Língua Portuguesa e Matemática; d) o Núcleo da Seção de Atendimento Educacional Especializado (NuSSAE), que é um núcleo de atendimento aos alunos com deficiência e transtornos; e) a Sala de Meios Auxiliares, que congrega o atendimento para xerox, auxílio com os meios eletrônicos das salas de aulas e auditórios, todos atuando para melhorar as demandas de ensino e aprendizagem da escola.

Em azul no organograma consta o Corpo de Alunos (CA), que trabalha diretamente com os alunos, por meio da monitoria exercida por sargentos atuando

nas ações disciplinares e nas atividades (instruções) militares (ensinando hinos, ordem unida, etc), que fazem parte da cultura militar da escola.

A cor laranja diz respeito a Divisão Administrativa (DA), que tem a função de “assessorar o Comandante nos assuntos referentes ao planejamento, programação, execução, controle, supervisão e orientação dos serviços administrativos e financeiros do CM”. (R69, 2008, p. 23).

A Seção de Pessoal e a de Contingente, apresentadas no organograma nas cores azul escuro e verde, respectivamente, funcionam como apoio administrativo ao comandante e aos funcionários civis e militares dos colégios.

E, por fim, representado em roxo no organograma, constam outras seções de apoio, como a Seção de Comunicação Social, a Seção de Informática, a Seção de Informações e Assessoria Jurídica, as quais atuam no suporte ao funcionamento da instituição de ensino.

Em função da organização do Sistema e pelo fato de o contexto de pesquisa constitui-se ambiente natural de trabalho, a pesquisadora, antes de iniciar este estudo, contatou o comandante do CMSM – Cel. Ávila e, por intermédio deste, o General Carlos Machado – diretor da DEPA, para que todas as condutas preliminares da pesquisa fossem autorizadas pelos gestores do SCMB, utilizando-se dos devidos documentos e termos de consentimento livre esclarecido (APÊNDICES A e B).

2.3 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para compreender se a educação pública brasileira, a partir da ampliação da jornada escolar, está cumprindo seu papel como agente de mudança na formação técnico-científica-cidadã das crianças e dos jovens do país, e se está cumprindo com a qualidade desejada por todos, adentrou-se no universo da pesquisa acadêmica para conhecer o que está sendo produzido no Brasil acerca da educação (de tempo) integral na Educação Básica. Para tal, buscou-se bancos de dados *on-line*, em especial, rastreando as recentes reflexões desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Inicialmente, a metodologia utilizada para este estudo foi o estado do conhecimento, que, segundo Morosini (2015, p. 102), constitui-se na:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

As pesquisas definidas como estado do conhecimento têm caráter bibliográfico permitindo o mapeamento de determinado tema, a discussão e a avaliação das produções científicas das várias instituições de ensino superior, públicas e privadas. Esse material, que até pouco tempo atrás, ficava enclausurado nas prateleiras das bibliotecas institucionais, agora, está digitalizado e ao alcance de todos e todas para leituras, reflexões e apreciações de dados e para conhecimento prévio dos estudos desenvolvidos nos mais variados cursos de pós-graduação do país.

Esses catálogos abertos ao público, ao serem selecionados e examinados de acordo com a temática em busca, beneficiam as futuras pesquisas, uma vez que os novos estudos já partem da leitura de uma fração do que foi produzido até o momento. Assim, novas proposições podem e devem emergir e novos objetos de investigação com diferentes olhares teórico-metodológicos que, segundo Ferreira (2002, p. 259), são: “Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”.

Desta forma, este estudo inicial balizou-se nos resumos produzidos a partir de dissertações de mestrado e de teses de doutorado publicadas no país, levando em consideração suas principais contribuições ao tema desta pesquisa de mestrado profissional. Contudo, encontrou-se uma grande heterogeneidade nos resumos, em função da forma como cada autor escreve e da instituição/meio que ele se origina, além dos vários padrões preestabelecidos para a digitalização e publicação dos trabalhos.

Para chegar aos dados necessários, com vistas a uma revisão do conhecimento produzido, foi utilizado o site da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o olhar voltado para as dissertações e teses desenvolvidas em âmbito nacional entre os anos de 2015 e 2019. Optou-se por esse recorte devido a grande incidência de pesquisas disponíveis em razão das políticas públicas emergentes beneficiarem as dinâmicas educacionais de ampliação da jornada escolar.

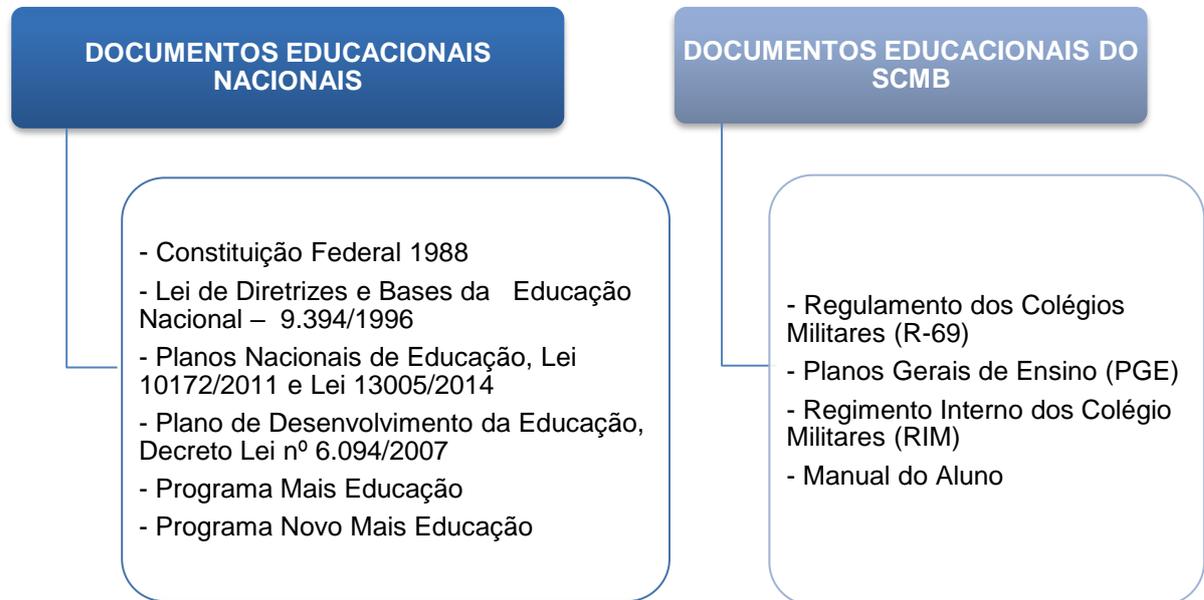
Romanovisk e Ens (2006, p. 40) reforçam a importância de conhecer e analisar as produções acadêmicas como “[...] um passo indispensável para desencadear um processo de análise quantitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”, o que está retratado no relatório das principais percepções sobre as produções científicas compiladas junto à seção dos elementos conceituais desta pesquisa.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, de estudo de caso, esta pesquisa contou, também, com a análise de documentos, a partir de um olhar atento sobre os preceitos normativos do SCMB e das políticas educacionais do Estado brasileiro, objetivando fazer uma leitura focada e criteriosa nessas normativas, com relação aos preceitos e ao desenvolvimento da educação integral no Sistema.

Para tal, reuniram-se os documentos relevantes para “[...] tirar uma amostra de parágrafos, páginas ou frases dos documentos” (OLSEN, 2015, p. 87), com o intuito de analisar de forma atenta os significados e objetivos da ação. Para Olsen (2015, p. 88): “A busca de significado é uma aventura com a análise de documentos”, uma vez que na análise qualitativa o conhecimento prévio pode influenciar essa interpretação; por isso, foi necessário buscar o que não estava explícito no texto para ter a compreensão real do documento em análise. É um tipo de pesquisa que permite fazer análises qualitativas sobre determinado fenômeno, cabendo a pesquisadora a tarefa criteriosa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que serviriam de base aos seus estudos.

Nesta pesquisa, os documentos analisados, referentes às políticas de educação integral (nacional e do SCMB), encontram-se dispostos na Figura 9.

Figura 9 - Documentos das políticas de educação integral para análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esses documentos serviram de base teórico-analítica no desenvolvimento do estudo e no entrelaçamento aos dados advindos do questionário *on-line* que, utilizando-se da temporalidade, da velocidade e da receptividade que a *web 2.0* proporciona, deram consistência à análise do Sistema em questão.

Para Flick (2013, p. 26), “[...] as novas formas de comunicação no contexto da Internet 2.0, em particular, proporcionam novas opções para a comunicação em e sobre a pesquisa social. Elas também facilitam a realização colaborativa da pesquisa”.

Esta estratégia foi utilizada em função da localização dos CM dispostos em praticamente todo o território nacional, o que constituiria um fator limitador para a interação presencial entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, em razão disso, “[...] a internet tornou-se um instrumento importante na realização de pesquisa”. (FLICK, 2013, p. 164).

A pesquisa *on-line*, via questionários, foi realizada a partir dos recursos disponíveis na plataforma *google forms* e, por meio dessa dinâmica, otimizou-se o tempo, minimizaram-se as restrições espaciais que a distância entre os CM do SCMB poderia causar e alcançou-se um número importante de 49 participantes, num curto

período de tempo, com apoio institucional, além do baixo custo de todo o processo de construção de dados. Para Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos [...]. Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada. [...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados.

Ademais, Gil (2008, p. 122) sinaliza que as questões, com relação a sua forma, podem ser definidas em três tipos:

[...] fechadas, abertas e dependentes. Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. [...] Nas questões fechadas, pode-se aos respondentes que escolham uma alternativa. [...] a pesquisa referente à opinião é dependente em relação a outra.

O questionário construído para a versão *on-line* apresentou característica mista, ou seja, utilizou-se de questões fechadas, com a maioria das questões diretas e objetivas, entretanto, priorizou também, algumas questões abertas, para que, em sua totalidade, se percebesse os significados visíveis e ocultos na concepção de qualidade expressas nas dinâmicas do turno integral nos CM, assim como alguns relatos acerca da temática. E, com isso, foi possível verificar as percepções, os limites e as possibilidades dessas dinâmicas e, sobretudo, potencializar, delinear diretrizes de qualidade para a educação integral no SCMB.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizou-se da análise de conteúdo como uma das técnicas de tratamento de dados para a pesquisa qualitativa, embasando-se em Bardin (2016) e com o esforço da pesquisadora para compreender o sentido da comunicação. Assim, a partir de um olhar atento, buscou-se o que estava dito claramente na mensagem, o que estava oculto e o que poderia aparecer nas entrelinhas, a fim de construir um melhor entendimento da temática e do contexto em estudo.

A análise de conteúdo construiu-se a partir da leitura e da compilação de dados nos documentos nacionais e do SCMB, bem como pela tabulação, categorização e

análise dos dados oriundos dos questionários mistos *on-line*. Para a análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 96) prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação, conforme segue:

Na *primeira fase, da pré-análise*, iniciou-se com a organização do material resultante da pesquisa nos documentos e da pesquisa *on-line*, estabelecendo procedimentos bem definidos, mas flexíveis, sistematizando as ideias iniciais e construindo um plano de análise. A seguir, partiu-se para a leitura flutuante das comunicações, tomando conhecimento dos dados “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 96) e escolhendo os dados mais relevantes.

No caso dos questionários, eles foram tabulados e transcritos para formarem o *corpus* da pesquisa. No caso dos documentos, foram explorados excertos que configuraram aspectos normativos relacionados à educação integral no Brasil e no SCMB. Para tal, foi preciso obedecer às regras previstas por Bardin (2016, p.98): de “exaustividade” (buscando a totalidade da comunicação, não omitir nada); de “representatividade” (a amostra deveria representar o universo); de “homogeneidade” (os dados deveriam referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); de “pertinência” (os documentos adequados enquanto fonte de informação, responderem ao objetivo da pesquisa) e de “exclusividade” (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) para, a partir daí, ter subsídios para a análise dos dados.

O processo de análise de dados foi desenvolvido englobando diversos procedimentos, como a codificação das respostas em que, segundo Bardin (2016, p. 101), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A seguir, ou ao mesmo tempo da análise, foi feita a interpretação dos dados, ou seja, estabeleceu-se um elo entre os dados e os resultados da pesquisa, com outros já conhecidos por meio de referenciais da área temática.

De acordo com Bardin (2016, p. 101):

[...] os resultados brutos devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples ou mais complexas, permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Nessa direção, priorizou-se compreender as características, as estruturas ou os modelos que estavam no conjunto dos fragmentos das mensagens, a fim de posteriormente categorizar essa comunicação.

Para Olsen (2015, p. 88), é necessária “a busca de significado” na análise dos documentos em pesquisa qualitativa, uma vez que o “seu conhecimento prévio influencia sua interpretação”. Para tal, “você vasculha o texto procurando unidades não explicitamente nomeadas no texto” sendo, essas unidades, decodificadas no decorrer da busca e na produção científica subsequente.

Além disso, a partir da análise rigorosa dos documentos foi ampliada a análise para o conteúdo desses documentos e suas narrativas, partindo da ideia de que a análise de conteúdo se constitui numa “[...] modalidade de interpretação de textos que, apoia-se em diferentes orientações filosóficas [...] a fim de se extrair significados expressos ou latentes de um texto”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 114).

A *segunda fase, de exploração do material*, foi o momento da sistematização das decisões tomadas na pré-análise. Foram escolhidas as unidades de codificação, a partir da escolha de unidades de registro, do recorte, através da seleção de regras de contagem, enumeração, escolha de categorias, classificação e agregação, rubricas, da classificação, ou seja, do agrupamento pelo sentido das palavras e da categorização e, também, da esquematização de um maior número de informações a fim de relacionar os acontecimentos e as informações.

Logo após, se fez a classificação em blocos, para configurar as categorias, as quais puderam confirmar ou modificar o que estava presente nas hipóteses e nos referenciais teóricos propostos. “Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo”. (CÂMARA, 2013, p. 186).

Câmara (2013, p. 187) destaca que, segundo Bardin, “[...] as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados”. Por isso, buscou-se a “exclusão mútua” (cada elemento só poderia existir em uma única categoria); “homogeneidade” (para definir uma categoria seria preciso haver só uma dimensão na análise); “pertinência” (as categorias deveriam dizer

respeito às intenções do investigador); “objetividade e fidelidade” (definiram-se claramente as categorias, se os temas e indicadores fossem claros não haveria distorções); “produtividade” (buscaram-se categorias ricas em inferências, em novas hipóteses e em dados exatos). Todos esses elementos contribuíram, sobremaneira, para que a pesquisadora pudesse construir dados que apontassem para a comprovação de suas hipóteses ou para que novos elementos emergissem e proporcionassem novas possibilidades sobre o objeto em estudo.

Na *terceira fase*, no *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, os resultados obtidos foram tratados, interpretados para serem significados e validados. Assim, buscou-se compreender o que estava dito, ou o conteúdo manifesto no documento, mas também o que estava oculto ou o conteúdo latente, que também interessava à pesquisadora para que seu estudo desvendasse o cenário investigado.

Embora essas três fases precisassem ser utilizadas, há muitas variações nas formas de conduzi-las, sendo que, para Bardin (2016, p. 103),

[...] as comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas.

Portanto, existe flexibilidade na conduta da análise dos dados, entretanto, é importante não perder de vista o compromisso com o quadro teórico e com a rigorosidade metodológica, já que a análise dos dados requer atenção e cuidado quanto aos dados e aos relatos dos respondentes da pesquisa, assim como da sua organização.

Desta forma, foi imprescindível a adoção de uma postura ética e de um rigor científico no percurso escolhido, para que os resultados fossem fiéis aos discursos dos colaboradores e ao objeto em estudo para que pudessem contribuir na construção de elementos que respondessem ao problema investigado.

2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para dar consecução à pesquisa de conotação qualitativa, do tipo estudo de caso, os colaboradores foram previamente convidados a participar do estudo, em caráter voluntário e, também, esclarecidos do seu conteúdo e da sua finalidade para que pudessem atuar de forma voluntária para a formulação de diretrizes voltadas à qualidade da educação integral do SCMB, conforme os apêndices A e B.

Nesse sentido, para formalizar, foi enviado ao General Diretor da DEPA (apêndice A) a solicitação para a aplicação dos questionários *on-line* nos CM, visto que o ele já havia autorizado a pesquisa (apêndice B), partindo do pressuposto de que os princípios éticos objetivam

[...] garantir que os pesquisadores sejam capazes de tornar seus procedimentos transparentes (necessidade, objetivos, métodos do estudo), que possam evitar ou eliminar qualquer dano ou logro aos participantes, e que cuidem da proteção dos dados (FLICK, 2013, p.209).

Os colaboradores estavam cientes da relevância da pesquisa e da importância do seu envolvimento no processo, para que os resultados fizessem emergir novas ações nos sujeitos a fim de qualificar as dinâmicas educacionais, viabilizando diretrizes de qualidade para a educação integral no SCMB.

Na análise dos questionários, utilizaram-se nomes fictícios como forma de preservar a identidade dos envolvidos no fornecimento dos dados que compuseram a pesquisa, atendendo aos princípios éticos que regem a pesquisa na área da Educação. Para tanto, optou-se por utilizar nomes de estrelas do Universo fazendo analogia ao símbolo do Sistema Colégio Militar do Brasil, a estrela vermelha (conforme já apresentada na Figura 5).

“As estrelas são grandes, quentes e estão em toda a parte, dominam o Universo enchendo-o de poeira estelar, a matéria prima da vida, são as estrelas que fazem o Universo funcionar”²². Em analogia, os *gestores e professores*, colaboradores deste estudo, são as “*estrelas*” e são parte do “*universo*” constituído pelo SCMB, enchendo-o pelo “*brilho*” que é produzido a partir do seu trabalho: *a formação das crianças, jovens e adolescentes*.

²² Fonte: <http://astronomiauniverso.blog/> www.sobiologia.com.br (grifo nosso)

São essas “estrelas” que fazem o “universo” funcionar e o brilho delas é produzido por parte de sua energia, que se irradia pelo espaço sob a forma de luz. É nessa sinergia, emanada pela força do conhecimento, que precisa estar pautado o trabalho docente, a fim de disseminar no contexto escolar a luz do aprendizado e da dedicação ao saber.

3 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL

Com o intento de conhecer o que já foi pesquisado no contexto acadêmico sobre educação (de tempo) integral apresenta-se, a seguir, um extrato da pesquisa do estado do conhecimento sobre o que já foi produzido no Brasil.

Nesta investigação, buscou-se responder as seguintes questões: (i) Como se dão os estudos e as práticas de educação (de tempo) integral desenvolvidas nas redes educacionais do país? (ii) De que modo as políticas públicas estão contribuindo (ou não) para o êxito das dinâmicas de educação (de tempo) integral nas escolas públicas brasileiras? (iii) As Escolas de Tempo Integral estão convergindo suas dinâmicas para que propiciem educação integral?

Para tal, iniciou-se um levantamento no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, disponível em <www.bdtb.ibct.br>, utilizando-se o descritor “educação integral no ensino fundamental” e se obteve como resultado 785 trabalhos. Acrescentaram-se filtros relativos ao período de 2015 – 2019 e ao idioma português, o que apontou para um resultado de 443 trabalhos.

Seguindo a busca avançada, foram acrescentados outros descritores que pudessem refinar ainda mais a busca e, assim, foi definido: (i) educação integral na Educação Básica; (ii) educação em tempo integral; (iii) educação de tempo integral no ensino fundamental; (iv) educação integral e algumas combinações com essas palavras.

Também foi utilizado sozinho o descritor “educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil” e nenhuma pesquisa foi encontrada. Nessas buscas foram utilizados como filtros, o país de publicação (Brasil) e o idioma (português).

Com essas delimitações foram encontradas 46 teses e dissertações produzidas pelas universidades brasileiras entre 2015 e 2019, que foram alvo de uma primeira investigação com a leitura dos resumos. Desse universo, selecionaram-se 19 produções científicas, as quais estão mais alinhadas aos descritores e questões supramencionadas, bem como aos propósitos desta pesquisa.

Para possibilitar uma visão mais clara, são apresentados gráficos para focalizar em aspectos quantitativos dos resumos, de forma a quantificar as metodologias, os

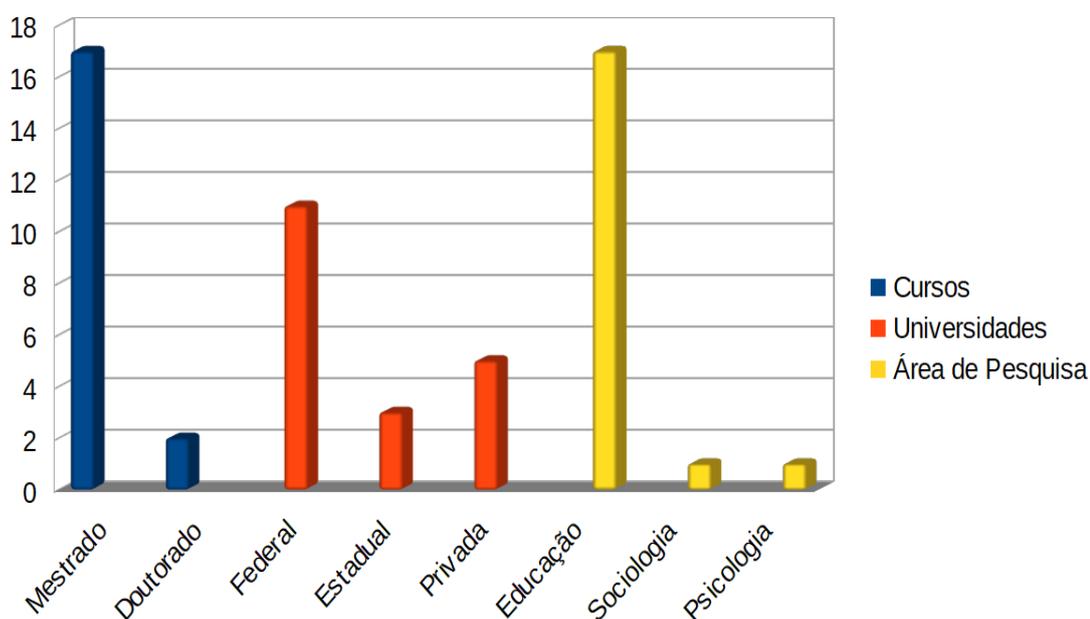
programas, as áreas e as instituições. Além disso, buscou-se analisar os trabalhos qualitativamente objetivando considerações que corroborassem para uma visão das produções acadêmicas do respectivo período com relação à educação em tempo integral no contexto brasileiro.

3.1 VISÃO GERAL DOS TRABALHOS ANALISADOS

Para uma melhor visualização dos trabalhos pesquisados foram construídos alguns gráficos objetivando apresentar uma perspectiva geral desse material.

Conforme o Gráfico 1 é possível visualizar o percentual de trabalhos subdivididos em cursos, instâncias e áreas de pesquisa:

Gráfico 1 – Trabalhos analisados BDTD, período de 2015-2019



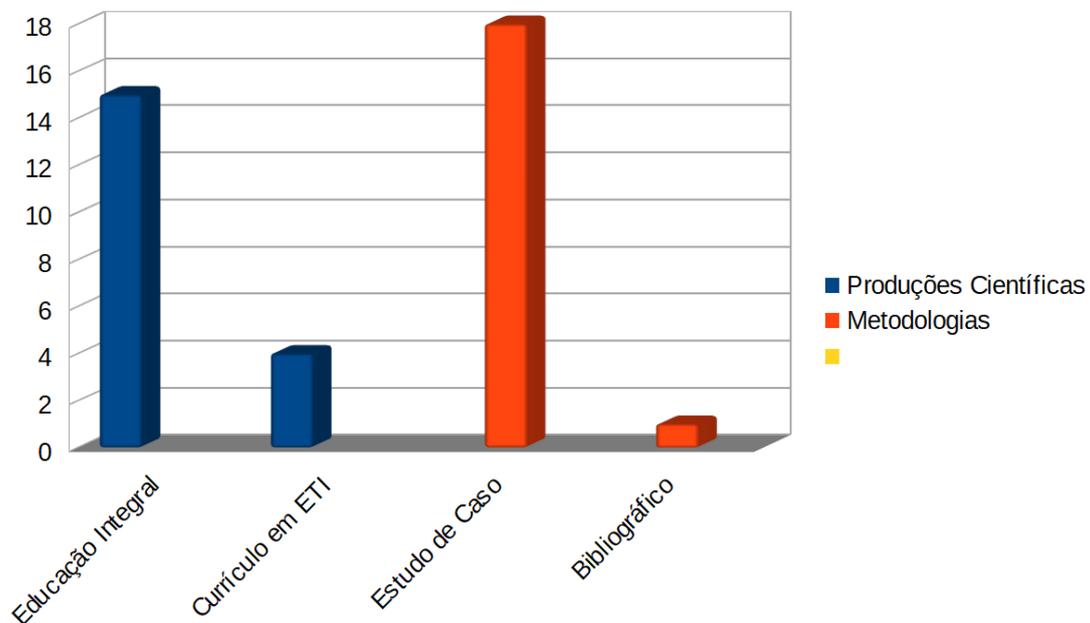
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na *categoria instituição de ensino*, identificou-se que das 19 instituições pesquisadas, 11 delas eram universidades federais, três eram universidades estaduais e cinco eram universidades privadas o que demonstra uma maior concentração de pesquisas na área de educação na Rede Federal de Ensino.

Dos trabalhos analisados 17 são dissertações de mestrado e dois são teses de doutorado, sendo que 17 foram desenvolvidas na área da educação, uma na área da psicologia e uma na área da sociologia.

No Gráfico 2, optou-se por delinear os trabalhos selecionados por categoria de análise e metodologia de pesquisa.

Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos por categoria de análise e metodologia de pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à *metodologia* utilizada nas pesquisas selecionadas, identificou-se o uso de estudo de caso em 18 trabalhos e em apenas um utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Constatou-se a análise documental na conjuntura dos 19 trabalhos, constituindo a maior parte dos trabalhos em pesquisas de natureza quanti-qualitativa.

As pesquisas foram escolhidas em função das suas temáticas estarem alinhadas às inquietações da pesquisadora e aos propósitos deste estudo, quais sejam: as políticas públicas que balizam a educação integral em jornada ampliada e as práticas de algumas escolas da rede pública estadual e municipal brasileira, que

poderão apontar se a realidade das escolas de tempo integral está se concretizando por meio de uma educação de qualidade para os sistemas de ensino do país.

Constatou-se, com a busca na BDTD, não haver nenhuma pesquisa referente à educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil, o que torna relevante esta investigação, uma vez que a maioria dos Colégios que compõem o Sistema atuam na perspectiva de “turno integral”, com ampliação da jornada escolar, visando um processo educacional de qualidade na formação de seus estudantes.

No Quadro 2, encontram-se as produções científicas que tratam das categorias “*educação integral*” e “*tempo integral*”, sob o viés da análise de documentos governamentais, de produções bibliográficas e estudo de caso/multicasos.

Quadro 2 – Produções científicas da categoria de análise “*educação integral*” e “*tempo integral*”

(continua)

OBRA	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1. Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso.	RABESCO	2015	UFSCar-SP
2. Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014).	JUNCKES	2015	UFSC-SC
3. Educação Integral de Qualidade: no renovar das experiências, a busca por novos caminhos.	HAYGERTT	2015	UNISINOS-RS
4. A descentralização de recursos federais no programa mais educação.	MAGALHÃES	2016	UNB-DF
5. O projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade.	TORRES	2016	USP-SP
6. Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro.	KARINO	2016	UNB – DF
7. O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação.	GANDRA	2017	UFV-MG
8. Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS.	ZICK	2017	UFFS-RS

9. O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação integral: repercussões na qualidade do ensino.	SILVA	2017	PUC-GO
10. Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas.	SAQUELLI	2018	UNESP-SP
11. O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar.	SILVANO	2018	UFJF-MG
12. O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB.	FERREIRA	2018	UFRPE-PE
13. Educação Integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições.	DIETZ	2018	PUC-SP
14. Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna.	LACERDA	2019	PUC-SP
15. Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola.	FERREIRA	2019	UFG- GO

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em dados da Biblioteca Digital do IBICT.

Rabesco (2015) investigou o processo e os reflexos sociais de gestão das políticas educacionais para as escolas públicas que estavam organizando o modelo de Escola de Tempo Integral (ETI). Para tal, buscou analisar como o modelo de educação em tempo integral foi se tornando consenso nas políticas educacionais que visam, em tese, à melhoria da qualidade do ensino do país.

Rabesco, além dos documentos oficiais, analisou a influência dos organismos multilaterais na produção social deste consenso a partir dos anos 90, quando esses organismos internacionais apontavam com diretrizes de combate à pobreza (ou à vulnerabilidade social), em termos mais de gestão do que de extinção, a fim de que o desenvolvimento econômico pudesse acontecer de alguma maneira nos países periféricos, ainda que houvesse a responsabilização dos pobres pela pobreza e por seus percalços sociais. E, a partir daí como as políticas educacionais foram se ajustando às diretrizes internacionais e produzindo socialmente um consenso sobre o modelo escolar e de educação a ser implementado no país.

Assim, a autora foi ao chão da escola, em Araraquara – SP, buscar respostas aos seus questionamentos, em especial, contribuir para a compreensão da modalidade da Escola em Tempo Integral como uma política educacional alinhada às políticas sociais de “combate à pobreza” e à vulnerabilidade econômico-social – que ocorre sob o viés do discurso do “empoderamento”, do desenvolvimento das “capacidades” da população em situação de pobreza, aumentando suas “liberdades substantivas”. Segundo a autora, a modalidade da ETI alarga o papel da escola e traz novas exigências àqueles que a constituem, no sentido de que ela passa a cumprir um papel de gestão das populações pobres e da pobreza, tentando minimizar as desigualdades sociais e históricas do país, no acolhimento das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Conclui que, influenciada pela lógica do capital e dos organismos multilaterais, esta escola, criada sob esse efeito social é alargada em tempo, mas sem que aja correspondente qualitativo direto em seus processos de ensino, uma vez que promove a individualização dos sujeitos (capital) em detrimento do coletivo, atuando sobre essa lógica, a escola perde o seu sentido maior como instituição formadora e socializadora de experiências e saberes, como também, de formadora de sujeitos mais engajados na construção de um projeto político-social emancipador para si e para a comunidade que o cerca.

Junckes (2015) buscou compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil e o lugar da infância nesse contexto de ensino. Para isso, analisou a história da escola pública e a produção acadêmica existente no período de 1988 a 2014. Seus estudos resultaram no entendimento de que as propostas, como as experiências de escola de turno integral (ETI), têm como característica principal a massificação do ensino, traduzido no atendimento às crianças pobres e desamparadas socialmente.

Destaca, também, a existência de uma diversidade de programas governamentais, em especial o Mais Educação, que vêm propondo e apoiando a ampliação do tempo escolar, em busca de proteger a infância vulnerável e promover a qualificação educacional do Brasil.

A autora constata que para buscar a qualidade na educação brasileira é preciso, antes de tudo, mais rigor nas políticas educacionais em benefício da formação de professores para a infância, mais respeito e valorização desses profissionais em nossa sociedade. Assim como, investimento na estrutura física da escola, pois não dá

para pensar em uma Educação Integral reduzindo investimentos na escola, minimizando os recursos, sucateando os materiais pedagógicos, e ainda, terceirizando o ato de educar/formar as novas gerações.

Nesse sentido, defende o pressuposto de que é urgente que se pense na criança integralmente, como um sujeito histórico, cultural e de direitos que precisa, acima de tudo, expressar-se do seu jeito, sem saltar as alegrias da infância. Enfatiza que as crianças têm o direito de viver sua infância em plenitude, seja em seu lar, na escola, nos hospitais, nos centros e periferias urbanas, assim como, nas zonas rurais, para se constituir humanamente.

Mesmo com a precariedade atual, a autora entende que a escola de tempo integral pode ser o espaço de aprendizagem significativa para a infância, desde que possa contar com profissionais bem pagos e formados; estrutura física adequada; recursos materiais e didáticos disponíveis, em prol de uma educação mais humana e humanizadora.

Haygertt (2015) teve como tema central de sua pesquisa a educação integral e, se propôs a analisar a relação existente entre o projeto de jornada ampliada de uma escola do município de Osório/RS, denominada Escola de Turno Integral, e a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola, uma vez que a referida escola havia alcançado destacada efetividade social na comunidade em que atuava.

Em sua pesquisa, constatou que a escola participava do Programa Mais Educação do governo federal e estava comprometida na reconstrução de sua dinâmica curricular, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos com vistas a educar para a cidadania. Destaca que essas novas dinâmicas não ficaram enclausuradas nos muros escolares, pelo contrário, foram acolhidas pela comunidade e constatou ainda, que os alunos e as famílias dessa comunidade acreditavam no ensino oferecido e conferiam à escola um poder que estava ligado à mudança de suas vidas, de sua história.

Contatou, ainda que, numa ação conjunta entre as políticas públicas, a escola e sua ação mobilizadora e comprometida e a comunidade estavam reescrevendo a história de uma comunidade carente e vulnerável, num projeto de construção e reconstrução de cidadania e aprendizagem com vistas a atingir uma educação cidadã de qualidade como pressupõe a educação integral.

Magalhães (2016) objetivou analisar em sua dissertação a práxis do Programa Mais Educação em escolas públicas dos anos finais de ensino fundamental de São Sebastião (DF), no período de 2011 a 2014, buscando identificar as contradições entre as propostas do programa e o que, de fato, ocorreu nas escolas. Para tal, buscou nas reformas educacionais dos anos 1990, pautadas nas orientações de organismos internacionais, o modelo da descentralização de recursos financeiros às escolas, via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além de outros documentos para compreender as finalidades e os critérios de atendimento do Programa Mais Educação.

Em seus estudos, o campo empírico foi realizado em três escolas públicas do Distrito Federal e teve como instrumento a entrevista semiestruturada com dez interlocutores: representantes do Ministério da Educação-MEC e da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, diretores de escolas, professores comunitários, monitores e representantes das famílias dos alunos beneficiados.

A pesquisadora apontou limites para mensurar a contribuição direta do programa na melhoria do Ideb, uma vez que o atendimento em tempo integral não era destinado a todos os alunos da escola; constatou também que, a descentralização de recursos não propiciou autonomia; percebeu uma articulação assimétrica, burocrática e formal entre MEC/SEDF/Escolas o que descaracterizava os princípios da educação integral. Ademais, avaliou que a ampliação do tempo, conferiram as escolas um caráter principal mais de proteção e de assistência social do que de melhoria na qualidade da aprendizagem escolar, agravando a dualidade da escola pública brasileira que, em sua práticas, ao atender apenas uma pequena parcela dos alunos em tempo integral, ampliou “uma desigualdade entre os desiguais”, aumentando a exclusão, num caminho contrário ao que previa o PME.

Em Karino (2016), o cerne da sua tese de doutorado está no desafio de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade e na concepção de que a escola é o principal elemento para que isso se concretize. Neste contexto, e considerando a relevância de garantir uma educação para todos, o objetivo geral da tese foi avaliar o sistema educacional brasileiro em termos de o quanto ele tem proporcionado equidade e igualdade, além de identificar fatores escolares que podem contribuir para uma maior eficácia escolar.

Para alcançar o objetivo da tese, o autor realizou uma revisão sistemática das publicações brasileiras entre 2000 e 2013 na área de eficácia escolar, a fim de analisar

os modelos teóricos e as variáveis (de contexto, input, processo e output) utilizadas, bem como, confrontou os resultados brasileiros com achados estrangeiros. Além disso, construiu medidas válidas, a partir dos dados da Prova Brasil 2009, relativas à escola, que pudessem subsidiar a avaliação de igualdade, equidade e eficácia, propondo uma nova abordagem teórica como base: o modelo de prosperidade educacional para o ensino fundamental - contexto inclusivo, qualidade de ensino, tempo de aprendizado e recursos escolares -, ou seja, tudo o que falta na educação pública nacional.

Em seguida, e a partir dos dados anteriores, analisou o quanto o sistema educacional brasileiro promove condições igualitárias e equânimes para estudantes de diferentes níveis socioeconômicos. Essa análise foi realizada em termos de chance de sucesso acadêmico e chance de acesso a recursos escolares. Os resultados apontaram disparidades de desempenho e diferenças na distribuição dos recursos, sendo, em geral, em desfavor dos estudantes pobres.

Após a verificação dessas diferenças, realizou mais um estudo, e nele buscou compreender, a partir de uma análise transversal e longitudinal, a relação entre os pilares do modelo de prosperidade educacional e o desempenho. A análise transversal demonstrou o potencial dos pilares educacionais em contribuir com o desempenho e a análise longitudinal, adicionalmente, indicou pequena variabilidade no desempenho e nos pilares educacionais ao longo dos anos. O que nos aponta uma longa caminhada em busca de uma educação pública de qualidade.

Torres (2016) em sua pesquisa analisou o Projeto Escola de Tempo Integral criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2005, este projeto propôs a participação de escolas de tempo parcial da rede estadual de ensino, que tivessem salas de aula em número suficiente para atendimento, a aderirem ao modelo de período integral, além de instigar o interesse da comunidade em aderir à iniciativa. A proposta incluía crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental que teriam uma matriz curricular composta por aulas comuns às escolas de tempo parcial e por oficinas.

Verificou que a política pública posta às escolas chegou mais pelos discursos do que pelas práticas, uma vez que a escola pesquisada não passou por nenhuma reestruturação, não recebeu recursos financeiros diferenciados e não teve orientações suficientes para a implementação do projeto, o que influenciou negativamente na

consecução do trabalho pedagógico e no ambiente escolar. Também a participação da comunidade foi, praticamente, inexistente. Com isso, constatou que a única prioridade clara eram os resultados a serem alcançados nas provas do SARESP, visando atingir a meta do indicador de avaliação estadual de desempenho escolar dos alunos, o IDESP, ou seja, quantificar o processo educacional em detrimento da qualidade dele.

Gandra (2017) destacou em seu trabalho a relevância do Programa Mais Educação (PME) em ampliar a jornada escolar e melhorar o desempenho dos alunos, objetivando a redução do abandono, da reprovação e a distorção idade/série, promovendo com isso, a qualidade da educação nacional. Além de sua característica inclusiva, que busca proporcionar maiores possibilidades socioeducativas aos alunos mais vulneráveis.

Assim, a autora analisou se os esforços empreendidos por este programa estavam sendo efetivos para melhorar a qualidade da educação básica no país. Para isso, objetivou determinar o impacto do PME no desempenho de alunos do 5º e 9º ano da rede pública brasileira, na Prova Brasil entre 2007 e 2013 e buscou os dados no Censo Escolar (INEP), no IBGE, MEC.

Em todas as amostras analisadas, segundo a autora, o PME contribuiu negativamente para o desempenho médio nas avaliações de português e matemática da Prova Brasil. Uma peculiaridade encontrada em sua análise foram os impactos negativos maiores nas escolas que estavam a mais tempo no programa. Na versão de Gandra, entender esses dados devem levar em consideração os limites da base de dados e também que a análise foi feita sobre a escola e não sobre o aluno, o que dificulta o entendimento desse efeito negativo.

Uma das hipóteses está relacionada à diminuição da evasão, se os alunos com piores desempenho permanecem na escola eles podem ter contribuído para a queda do desempenho. Outra questão ressaltada pela autora foi a falta de conexão entre as atividades desenvolvidas no contraturno e o conteúdo cobrado na Prova Brasil. A falta de conexão entre as atividades do turno e contraturno foram também uma grande crítica ao programa, pois falta monitoramento e apoio técnico às escolas participantes, cria-se um abismo entre o que é pretendido nos programas e o que é colocado em prática no chão da escola.

Silva (2017) objetivou neste estudo analisar as repercussões do Programa Mais Educação, enquanto proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da

qualidade do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou investigar, por uma parte, os critérios de qualidade de ensino e o significado Educação Integral expresso nos documentos e, por outra, as repercussões concretas das ações socioeducativas na qualidade do ensino.

Os dados coletados, a partir dos textos do PME, de entrevistas com pais, alunos e professores em duas escolas públicas do Estado de Goiás e de publicações acadêmicas, foram analisados conforme o aporte metodológico do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural e de contribuições de autores que adotam perspectivas críticas de análise da educação escolar. Os resultados apontaram que o currículo anunciado na proposta não foi objeto de planejamento pedagógico nas escolas nem houve evidências de sua implantação na prática escolar, comprometendo a articulação entre as atividades socioeducativas e o currículo formal.

Segundo o pesquisador, o currículo efetivamente adotado foi o currículo de resultados e o que se viu foi o paralelismo entre dois tipos de atividades: um constituído pelas disciplinas curriculares formais conforme o currículo instrumental envolvendo todos os alunos e outro baseado em atividades socioculturais, de caráter facultativo, voltadas para os alunos com maior dificuldade nas disciplinas Português e Matemática. O currículo anunciado não se efetivou na prática escolar com os princípios da Educação Integral, como também foi inteiramente anulado pela adoção do currículo utilitarista/instrumental, incompatível com uma visão de Educação Integral. Dessa forma, pode-se concluir que houve perda da qualidade de ensino que teria por base a formação humana por meio da formação cultural e científica e do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e a não efetivação da proposta de indução da Educação Integral, ao contrário dos objetivos proclamados nos documentos do Programa.

Zick (2017) pesquisou os avanços e/ou recuos no processo ensino e aprendizagem a partir do programa Mais Educação (PME) e da proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Objetivava identificar os avanços e fragilidades do processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Erechim/RS após a implementação da proposta PME e, com isso, verificar os impactos desta política educacional no trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, buscou resposta à problemática: a implantação do Programa Mais Educação e da Educação Integral em Jornada Ampliada nas Escolas Municipais do Município de Erechim têm contribuído para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir dos questionários respondidos pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e monitores do Programa Mais Educação, o pesquisador evidenciou a falta de compreensão dos sujeitos sobre os objetivos e finalidades da proposta da jornada ampliada, o que acabou por gerar uma avaliação negativa e uma resistência em aceitar a proposta. Já as gestoras, nas entrevistas, avaliaram o programa Mais Educação como positivo para aprendizagem, mas destacaram pontos que precisavam ser reavaliados. Percebeu a necessidade de formação de todos os envolvidos no processo educativo de cada escola estudada, a fim de promover a discussão e o estudo aprofundado acerca dos objetivos e funcionamento da jornada ampliada e do programa Mais Educação, bem como, um planejamento participativo para definir ações e estratégias para a sua implementação na escola.

Segundo o autor, existem avanços na aprendizagem dos estudantes, e a distância entre o real e o ideal não está tão longe de ser alcançada, mas um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a proposta do tempo integral alcance os resultados esperados em todas as escolas municipais de Erechim.

Saquelli (2018) objetivou caracterizar e analisar dois programas governamentais de educação, o Programa Mais Educação e seu substituto o Programa Novo Mais Educação. O primeiro foi instituído em 2007, como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O segundo, instituído em 2016, após o fim do Programa Mais Educação, visava melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, sendo um programa de indução à jornada de tempo integral.

A pesquisa buscou desvelar quais eram as rupturas e permanências existentes entre os dois programas, na conjuntura brasileira. Segundo o autor, é importante notar que entre o primeiro e o segundo programa o que se tem em voga, além da maior valorização por parte do governo no debate de tempo integral, é que esse “mais tempo” vem para atender aos índices das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, e não para atender as demandas de inclusão, socialização e aprendizado das crianças e jovens do país.

Silvano (2018) em sua dissertação procura responder, como aprimorar as ações da escola com vistas a reduzir o abandono dos alunos dos anos finais do ensino fundamental nas ações de tempo ampliado na escola. Para tal, focou na gestão para analisar o processo de implementação do programa de Educação Integral em Tempo Integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais, no município de Carmo do Paranaíba, distrito de Quintinos.

O resultado apontou que o que leva os alunos ao abandono é a falta de inovação pedagógica com atividades diferenciadas dentro e fora do espaço da sala de aula, com um quadro curricular com repetição das atividades do turno regular e a falta de um projeto político pedagógico cuja centralidade seja a promoção do desenvolvimento pleno do aluno através de um planejamento coletivo com envolvimento docente e discente, ampliando o universo de participação na tomada de decisões. Ainda foi discutido o importante papel da cidade na formação do aluno, com a inclusão de outros espaços na formação do estudante. Sobre os pais, acredita que faltam esclarecimentos sobre o real funcionamento do programa e o tipo de formação oferecida por ele. O que aponta ainda uma grande fragilidade em sua consecução.

Ferreira (2018), em sua dissertação, objetivou compreender o trabalho docente como repercussão da política do Projeto Escola de Tempo Integral no município de João Pessoa – PB. Para atingir o objetivo de estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações no campo da pesquisa.

De modo geral, as análises indicaram que a estrutura do Projeto Escola de Tempo Integral apresentava muitas características do modelo do Programa Mais Educação. O Projeto ocorreu em uma escola com boa infraestrutura diferente da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, contudo havia limitações, principalmente no que diz respeito à manutenção dos espaços e dos recursos disponíveis.

As funções docentes eram realizadas na escola de tempo integral por três perfis profissionais: professor, tutor e oficinairo. As figuras de tutor e oficinairo eram caracterizadas por trabalho precarizado e pela desprofissionalização do trabalho docente, além da inadequação da formação de alguns profissionais. Os sujeitos que desempenhavam as funções docentes no Projeto percebiam a escola de tempo integral como um “depósito” de crianças, que cumpria uma função assistencialista.

No tocante à formação continuada, esse processo era muito defasado, não existia uma rede de formação nem uma continuidade do processo formativo. Embora houvesse todo esse contexto, a equipe docente apresentava-se bem comprometida com a instituição, demonstrando dedicação e empenho para o desenvolvimento das crianças e do trabalho como um todo. Entretanto, os sujeitos ainda não compreendiam claramente os conceitos e as dinâmicas que potencializariam a educação integral.

Dietz (2018), em sua pesquisa, buscou aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral.

Para fundamentar a pesquisa foi a campo e entrevistou dez educadores paulistas, sendo: coordenadoras pedagógicas, diretor, vice-diretora, professoras e militantes de movimentos sociais, a fim de compreender os significados das práticas e compreensões acerca da ampliação do tempo escolar. Por meio da análise das entrevistas, percebeu que os momentos vivenciados por cada educador cercaram as suas falas e subsidiaram as respostas dadas em relação aos questionamentos feitos durante a entrevista.

Assim, Dietz (2018) considerou o sujeito e sua história a fim de valorizar o aspecto subjetivo que, imbricado ao objetivo, constituía o fenômeno estudado. Enfatizou que é preciso, antes de tudo, evitar a dicotomização entre sujeito e sociedade para entender a Educação Integral em sua unidade, em sua contradição, em seu movimento, para que assim políticas públicas educacionais possam ser viabilizadas. Saliou ainda, que a formação inicial não preparava para o debate político, sendo necessária a frequência em outros espaços, coletivos, para que se pudessem conscientizar de que o problema educacional é também um problema político.

Entende que é necessário, diante do exposto, destacar algumas ações que são imprescindíveis para realizar a educação integral: considerar (e não rejeitar) as desigualdades existentes no país, entendendo que elas são constitutivas do ser e do fenômeno educacional. Por isso, é preciso, antes de considerar o que é e como realizar a educação integral, perguntarmos: em que sociedade vivemos? Quais são as múltiplas determinações que abrangem a nossa própria constituição e a constituição da educação? Realizamos uma só educação? Para que e para quem essa educação serve? Só diante do questionamento e de aproximações de respostas a essas perguntas é que poderemos adentrar naquilo que conceituamos educação

integral. Acredita o autor que ainda não conseguimos ter maturidade e vontade política para aceitar as respostas dos questionamentos e tentar ações concretas para efetivar uma educação integral.

Lacerda (2019) investigou como estão organizados o tempo e o espaço escolar destinados às aulas da parte diversificada do currículo em escolas de tempo integral (ETI), a fim de verificar a existência de possibilidades de experiências formativas aos alunos. A amostra deste estudo foi constituída por duas escolas estaduais do município de Piracicaba (SP). A principal hipótese elaborada foi a de que a proposta de ensino de tempo integral parece ser mais uma tendência política que decorre do fechamento do universo político promovido pelos elaboradores das políticas educacionais. Essa situação indica que as prescrições oficiais podem intervir no pensamento dos indivíduos por conta do uso ideológico que se faz do discurso e do potencial da palavra, com desdobramentos no desenvolvimento do pensamento crítico.

Ao relacionar os objetivos específicos com as hipóteses formuladas foi possível, ao autor, afirmar que o processo educativo e a formação nas escolas investigadas ocorreram de modo distinto da proposta do Projeto ETI (mesmo com seu caráter ideológico), não sendo possível perceber elementos que apontassem para um ensino preocupado com a formação cultural dos alunos e para nada além da ampliação da jornada escolar e do atendimento regular aos alunos. Isso porque a educação, segundo o pesquisador, está incluída na lógica do capitalismo avançado e, assim, volta-se à confirmação da ordem social estabelecida, cumprindo a exigência de adaptação dos indivíduos, limitando as possibilidades de autonomia, de reflexão e de crítica da realidade.

Ferreira (2019) teve como objetivo fazer uma análise crítica dos dez anos da política de educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do Estado e da Federação, a partir das experiências dos principais sujeitos da educação escolar, ou seja, estudantes, professores e gestores.

Para Ferreira, ao ocupar um espaço no interior do debate sobre as políticas educacionais no Brasil e no Estado de Goiás, a educação integral passou a ser uma arena de disputa no interior do campo das políticas educacionais. Ao situar a educação integral no interior da correlação de força política do campo das políticas

educacionais no Brasil a pesquisa constatou, em diferentes aspectos da educação escolar, um distanciamento entre as demandas dos sujeitos da escola por direito e cidadania e a oferta proporcionada pelo poder público. A pesquisa constatou, na experiência dos sujeitos da escola, uma denúncia de violação dos direitos básicos da infância e da adolescência, subjacente aos relatos dos alunos e, uma reivindicação pela valorização do trabalho docente pelos professores. Também, merece destaque nas conclusões da pesquisa a constatação de que a naturalização da cultura do imprevisto e do sentido assistencialista atribuídos à escola de educação integral é um empecilho para a efetivação dos direitos, do mesmo modo que a descontinuidade e a instabilidade das políticas educacionais no Brasil e o descompromisso das três esferas do Estado brasileiro com uma política de educação integral capaz de garantir direito e cidadania.

No Quadro 3, encontram-se as produções científicas que tratam da categoria “*currículo em escolas de tempo integral*”, sob o viés de análise de documentos governamentais, de produções bibliográficas e de estudo de caso.

Quadro 3 – Produções científicas da categoria de análise “currículo em escolas de tempo integral”

OBRA	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1. O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo o tempo do mundo” e “não temos tempo a perder.	VIVIAN	2015	UFRGS-RS
2. Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR.	SOUZA	2016	UEOP-PR
3. As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral.	ANDRADE	2018	PUC-SP
4. Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito.	VERRI	2019	UNIJUI-RS

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em dados da Biblioteca Digital do IBICT.

Vivian (2015) inicia sua pesquisa a partir da leitura atenta do Programa Mais Educação (PME) do governo federal, sob a perspectiva de ampliação do tempo escolar, buscando compreender como este tempo é operacionalizado na escola, como também, seus efeitos no currículo escolar. Para isso, pesquisou os documentos, as bibliografias e as práticas em duas escolas da rede pública municipal da grande Porto Alegre - RS. Constatou que, sob essa perspectiva, o PME propõe um alargamento do currículo com a intenção de trabalhar com as múltiplas dimensões do sujeito e não somente com os conhecimentos acumulados historicamente, para isso, o tempo ampliado torna-se indispensável para sua efetivação e sua transformação em tempo de qualidade na educação.

Entretanto, percebeu que havia obstáculos para sua efetivação, como questões financeiras, profissionais pouco qualificados e comprometidos com a proposta de TI, limites de espaços e a clara divisão do turno/contra turno. Essas questões tendiam a esvaziar a proposta de tempo ampliado, dificultando a execução de uma proposta pedagógica real para a educação integral em tempo integral.

Assim, os tempos educacionais das escolas pesquisadas ainda estavam amarrados aos modelos lineares e cronológicos de formação tradicional de um currículo, que destacava a relevância dos saberes disciplinares e não efetivava uma política de integração curricular. E nem, efetivava uma educação integral, uma vez que os processos burocráticos para a operacionalização dessas políticas e os enfrentamentos que as escolas investigadas precisam superar para proporcionar a sua execução em seus espaços, muitas vezes impossibilitava o objetivo maior deste Programa: a resignificação da escola. Desse modo, o alargamento do tempo acabou significando somente socialização e proteção dos estudantes sem alargar os horizontes de uma aprendizagem emancipadora.

Souza (2016) partiu do entendimento de que a educação integral foi foco de intensos debates e estratégias governamentais e para a implementação dessas políticas foi criado em 2007 o Programa Mais Educação, como uma estratégia para a indução da ampliação do tempo escolar. Assim buscou analisar as configurações curriculares em curso em uma escola pública, vinculada ao Programa, pertencente à rede municipal de educação da cidade de São João, PR.

A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender os delineamentos curriculares que se materializam, a organização dos tempos, espaços e do currículo

na jornada ampliada, bem como identificar entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral numa perspectiva democrática e emancipadora.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a expansão do tempo reproduzia vários elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas sociais e de socialização, com poucos avanços no sentido de propiciar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completa das crianças e adolescentes. Não foi identificado o questionamento da matriz curricular e dos conhecimentos já postos, e, do mesmo modo, o esforço em pensar novas formas para socializar o conhecimento, numa perspectiva transformadora.

Foram verificadas algumas tendências centrais nas práticas formativas e curriculares da escola pesquisada: foco no complemento do currículo formal, o currículo voltado para o desenvolvimento de comportamentos que favoreçam aprendizagens do currículo comum e com menor ênfase, o currículo voltado para aprendizagens de diversas linguagens e áreas (dança, música, arte, esporte, recreação). Algumas fragilidades foram evidenciadas no paralelismo turno/contraturno, na dificuldade em promover a integração curricular, na justaposição das atividades, na ausência de discussão e consenso sobre a concepção de educação integral almejada, bem como sobre a função social da escola na perspectiva da educação integral.

Segundo a pesquisadora, a escola em tempo integral tem buscado ampliar as possibilidades formativas e melhorar a qualidade da educação pública, no entanto, são muitos os desafios a serem superados, dentre eles, cresce a necessidade de formação continuada dos professores e gestores, investimentos na estrutura física, melhoria nas condições de trabalho dos docentes, para que tenham suporte material e teórico para reorganizar o currículo e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Andrade (2018) buscou pesquisar a organização e gestão do currículo no contraturno de escolas públicas de tempo integral, de modo a mapear e identificar as facetas de conhecimento presentes na oferta das atividades complementares da formação oferecida no turno regular. Suas análises apontam que a escola de tempo integral pode, de fato, ser um meio para contribuir para a melhoria da qualidade da educação, desde que seja considerada a especificidade da escola e analisada em relação à contribuição a ser dada à comunidade a que se destina.

Partindo do princípio de que há maior complexidade na organização e gestão do currículo nas escolas de tempo integral, especialmente quando é necessário unir

um contraturno ao regular já existente, a pesquisadora percebeu que a divisão (e não a união curricular) ainda estava bastante presente na composição das escolas estudadas, seja por falta de clareza no seu funcionamento, seja por falta de recursos materiais e humanos.

Os resultados comprovaram, a partir da pesquisa empírica realizada em duas escolas de tempo integral no município de São José dos Campos, em São Paulo que as atividades programadas no contraturno se caracterizavam por trazerem um conhecimento não veiculado na parte curricular. A escola reproduzia a ideologia vigente no turno regular e também no contraturno, apesar do exercício das lideranças, da satisfação dos professores com o programa, que se dava mais em função dos recursos, percebia-se a falta de clareza da proposta para a própria comunidade escolar. Além disso, as atividades no contraturno eram selecionadas de acordo com as condições sociais e culturais em que a escola se encontrava. O que apontava que concretizar ações que vinculem a ampliação da jornada com uma educação integral é ainda parte de uma longa caminhada no nosso país.

Verri (2019) analisou as propostas estabelecidas em âmbito nacional e local no que diz respeito à implantação da educação escolar em tempo integral. Investigou os modos de construção das propostas de educação escolar em tempo integral e o impacto destas, no cotidiano dos educandos, educadores e comunidade. Assim, objetivou e analisou o contexto histórico da educação integral no Brasil e a proposta de ensino em tempo integral na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fogliatto em Ijuí/RS, a partir da perspectiva dos educandos, educadores e comunidade, para identificar e compreender os impactos, desta educação, na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, duas formas básicas de investigação foram utilizadas: a pesquisa bibliográfica e a busca de dados no campo empírico através de entrevistas com cinco educadores, cinco educandos e cinco membros da comunidade. Em seus resultados constatou que a busca por uma proposta de tempo Integral na escola pública pode contribuir para o estabelecimento de um currículo integralizado, pois favorece a formação de sujeitos capazes de agir em âmbito da cidadania e de reconhecer seu papel na sociedade democrática de direito, desde que o Estado cumpra seu papel de gestor e mantenedor das carências históricas da educação e, promova melhorias nas condições de trabalho e de formação dos docentes, atenda

as necessidades estruturais das instituições escolares e de seu entorno através de políticas e ações comprometidas com a educação nacional.

3.2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A pesquisa do estado do conhecimento permitiu um levantamento e análise do corpus formado por dezenove pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil sobre a Educação Integral integral na Educação Básica, no período de 2015 a 2019, extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo proporcionou uma visão panorâmica das produções acadêmicas em nível nacional e possibilitou um novo olhar sobre o tema em discussão, o que torna extremamente relevante esse modelo de busca.

Todas as pesquisas analisaram as políticas públicas que dizem respeito à ampliação do tempo escolar, com vistas à efetivação de uma educação integral e sua inter-relação com a qualidade da educação pública nacional e em todas as análises, as avaliações das políticas propostas pelo Estado são parcialmente positivas.

Nessas análises, fica claro que os ajustes são urgentes e necessários visto que em todas elas, em especial nas pesquisas que buscaram dados no campo empírico, emergem problemas relacionados ao tempo, aos espaços, aos recursos humanos e financeiros, ao entendimento dos preceitos teóricos, às práticas pedagógicas e ao direcionamento curricular.

De forma geral, os pesquisadores apontam a necessidade de algumas reformulações nas políticas educacionais, principalmente no PME, e agora PNME, em especial em alguns critérios pouco claros e até contraditórios, assim como apresentam uma necessidade de maior controle e apoio maior dos órgãos de coordenação do programa na aplicação das políticas nas escolas do país, a fim de evitar as distorções de entendimentos que ficam evidentes nas dinâmicas escolares. Portanto, justifica-se a atualidade deste tema frente ao dinamismo relacionado à educação de tempo integral amplamente presente nos discursos políticos, nas pautas midiáticas e nas necessidades da sociedade brasileira.

Além disso, percebe-se uma grande diversidade de projetos já implantados e uma outra gama de projetos em fase de desenvolvimento nas escolas públicas nacionais. O que sugere a necessidade de novos estudos que busquem entender, relatar, descrever e analisar as tendências e os impactos que este modelo educacional

em processo de institucionalização vem causando no sistema educacional brasileiro. De acordo com Silva (2013, p. 117):

A questão da escola de tempo integral e da educação integral implica considerar o aspecto tempo (a ampliação da jornada escolar) e espaço, sendo o próprio espaço da escola o contingente dessa extensão do tempo. Implica também considerarmos o direito à aprendizagem, na perspectiva de que o horário expandido represente novas oportunidades de aprendizagem significativas, ou seja, uma educação numa perspectiva ampliada.

Ampliar tempos e significados educativos deste tempo talvez seja a questão a ser debatida nas dinâmicas postas, uma vez que, tradicionalmente, incorporou-se o conceito de turno parcial e de currículos rígidos. Romper esse paradigma é o desafio. E esse rompimento passa, também, pela atuação dos profissionais de ensino, que têm sido imensamente maltratado pelo poder público e pela sociedade, que não os valoriza e não os apoia em sua atividade profissional. Além disso, os espaços escolares, em sua grande maioria, estão degradados, abandonados e, por essa razão, estão longe de ser espaço de aprendizagem significativa para os estudantes.

Propor educação integral nas escolas públicas do Brasil exige muito mais do que legislação, exige ação dos agentes públicos, exige formação continuada dos professores, exige novas dinâmicas de gestão, exige disposição dos estudantes, exige apoio das famílias e da comunidade, ou seja, é na sua essência uma ação colaborativa, dinâmica e democrática que só alcançará pleno êxito se a ampliação do tempo de escola representar uma ressignificação autêntica da aprendizagem, para que a educação seja “[...] o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a se prepararem para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica digna e suficiente” (ENQUITA, 2004 p. 7), capaz de ser transformadora e libertadora para a maioria dos estudantes deste país.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ABORDAGENS

A educação pública nacional de massa é um advento da modernidade, nascida no século XX com a missão de levar para dentro das salas de aula a maioria das crianças do Brasil, de todas as classes sociais, em especial, as desfavorecidas que ao longo do processo foram excluídas do direito à educação.

Em sua concepção histórica, o ensino no Brasil, desde a colonização, foi dominado pelas ordens religiosas que acolhiam, especialmente, as classes mais privilegiadas da sociedade brasileira em detrimento de uma imensa massa de despossuídos e, mesmo depois do país já independente, essa realidade político-social seguiu inalterada.

Com a instituição da República, ouvir-se-á os primeiros e tímidos rumores políticos no sentido de construir um projeto de educação pública voltado para a inclusão das crianças menos favorecidas do país, mas nada que alterasse significativamente o cenário educacional vigente até aquele momento.

Entretanto, no início do século XX, com a chegada da burguesia urbano-industrial ao poder e, com o advento da industrialização, é que as crianças das classes menos favorecidas e a sua escolarização, tornaram-se peça-chave nas ações e discursos em prol do desenvolvimento técnico-científico-econômico do país.

Naquele momento, era preciso qualificar a mão de obra para a indústria em expansão e essa qualificação passaria, inevitavelmente, pelo espaço escolar e por suas dinâmicas pedagógicas voltadas à preparação e qualificação dos jovens para o trabalho. Neste novo contexto sócio-econômico, ampliaram-se os debates sobre as concepções de educação e ensino que melhor preparariam o país e sua população para a emergente modernização.

Como parte da nossa concepção ideológica, os primeiros estudos, ações e políticas que vislumbraram um novo modelo de educação para o Brasil, foram fortemente influenciados pelo pensamento europeu, seja ele liberal (capitalista)²³,

²³ A educação pensada no viés liberal (incluía os escolanovistas), preconizava o desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público, ao proporem a escola única fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. (LIBÂNEO, 2012, p. 163).

socialista ou anarquista (libertária)²⁴, integralista (conservadora)²⁵, seguindo a lógica da revolução social, política e econômica através da educação.

Para Moll (2012, p. 129), “[...] o debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve início no século XX”, especialmente, nos anos 30, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Corroborando Gadotti (2010, p. 142) salientando que o manifesto “[...] propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança”.

Este momento marca a percepção dos setores sociais, políticos e econômicos sobre a importância da educação no desenvolvimento econômico-social e tecnológico do país, mobilizando enfim, parcelas significativas da sociedade brasileira em torno da ampliação do atendimento escolar a todas as classes sociais.

É nesse contexto escolanovista²⁶ que Anísio Teixeira traz, em 1934, uma concepção de educação integral com a criação de escolas experimentais no Rio de Janeiro. E depois, em 1950, na Bahia, quando idealizou a escola-classe/escola-parque tentando, com elas, fazer um outro tipo de educação, diferente do que propunham as escolas tradicionais em vigor naquele momento.

De acordo com Chagas, Silva, Souza (2012, p. 72), Anísio Teixeira “[...] vislumbrava um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária” e, para isso, defendia que se ampliasse o tempo de permanência das crianças e jovens na escola, desenvolvendo diversas atividades ligadas aos conhecimentos formais e, também, às atividades físicas, esportivas, literárias, artísticas etc. Desse modo, entendia, que se educaria para a cidadania, para a prática da democracia e para o aprimoramento técnico e laboral, sem que um anulasse o outro ou fosse mais importante na formação dos estudantes. No Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, na Bahia, com a escola-classe/escola-parque, Anísio Teixeira colocou em prática a escola pensada e construída para ser “[...]”

²⁴ A educação, no viés libertário, era pensada no âmbito da organização política dos trabalhadores e da formação de um novo homem e de um novo Estado. A educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva. (SILVA, 2012, p. 70).

²⁵ A educação pensada no viés integralista (conservador), que defendia o nazismo e o fascismo europeus, vislumbrava a centralização dos processos, desaprovava alterações qualitativas, modernizantes e democráticas. (LIBÂNEO, 2012, p. 163).

²⁶ Refere-se ao movimento de mudanças na educação tradicional que enfatizava o uso de métodos ativos de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p. 154).

republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão”. (Ibidem). A ideia era formar um cidadão atuante e consciente de seu papel na sociedade em desenvolvimento que soubesse a sua importância e lugar no mundo em transformação permanente. Sua luta foi especialmente dedicada às crianças das classes populares, para que fossem inseridas e não engolidas pela sociedade industrial e de consumo que adentrava com força no Brasil e que necessitava a cada dia de mais mão de obra qualificada para o trabalho. “Sua luta era contra a pobreza, não apenas a pobreza material da fome, mas contra a pobreza que ele chamava de pobreza política”. (CHAGAS et al, 2012, p. 75).

Outro defensor da escola pública e da educação integral foi Darcy Ribeiro que, nos anos 80, propôs ações e políticas públicas no estado do Rio de Janeiro, a fim de concretizar o sonho de um país educado para a democracia, a cidadania e o desenvolvimento econômico e cidadão. Conforme Chagas et al(2012, p. 78), nas palavras de Darcy, “[...] a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura”. Por isso, acreditava que a escola pública deveria desenvolver um modelo de educação integral de modo a integrar as crianças pobres do Brasil na “civilização letrada”, acabando com a marginalidade e o analfabetismo que assolavam a sociedade brasileira. Para tanto, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) numa concepção de educação integral. Moll (2012, p. 131) resgata essa antiga luta para a ampliação da jornada escolar no Brasil e cita Darcy Ribeiro que já afirmava:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até as 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda e ler e escrever o francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Ele acreditava e defendia a escola pública como um caminho de inclusão e equidade, de conquista de direito à cidadania e de direito a uma vida digna, especialmente para os mais pobres cujo direito sempre foi negado. Entretanto, essas

experiências nos CIEP foram truncadas ou descaracterizadas e, mais tarde, abortadas por serem muito onerosas aos cofres públicos e, assim, acabaram fora das agendas governamentais que preconizavam as políticas para a educação pública nacional.

A partir daí, e em consonância com as políticas globais, as novas estratégias e ações governamentais em prol da educação pública passaram a ser pautadas mais em retórica eleitoreira e em cumprir metas para atender as agendas propostas por organismos internacionais. Isso nos condicionou a um modelo de escola pública que tinha como meta principal o acesso das crianças à escola e a erradicação do analfabetismo em detrimento da qualidade deste processo. Nesse sentido, Giolo (2012, p. 95) salienta que “na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral”.

Desse modo, as estratégias governamentais foram deteriorando a escola pública brasileira, com poucos investimentos em infraestrutura, em recursos didáticos, em valorização e formação continuada dos professores, entre outros fatores internos e externos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Com esse modelo escolar, o saber também foi se deteriorando, a escola deixou de ser atrativa e os estudantes que dela necessitavam para a sua formação foram negligenciando sua própria aprendizagem. O resultado disso tudo foi um grande déficit de aprendizado e de capacitação para a atividade laboral, exatamente no momento em que as tecnologias evoluíam e necessitavam de pessoas qualificadas para um mercado nacional e global em transformação.

Frente a esse cenário assustador, as agendas internacionais e nacionais passaram a convergir para a necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira promovida nas escolas públicas, com vistas a atingir padrões nacionais e internacionais de aprendizagem e de capacitação para o trabalho.

Seguindo as diretrizes Constitucionais (CF/88), os anos noventa ficaram marcados como um período inicial de novas articulações nas políticas educacionais brasileiras. Nelas começaram a emergir propostas para a ampliação do tempo escolar, em especial, com a aprovação da LDB/96 e de outras legislações educacionais. Entretanto, essas faziam indicações para ampliação de tempos, mas não apontavam os caminhos e os recursos, o que mantinha os processos educativos nos “[...] limites estritos da sobrevivência”. (GIOLO, 2012, p. 96).

É somente no início do século XXI, que conseguimos avançar neste debate sobre a ampliação do tempo escolar, com uma série de leis, planos e programas de Estado e de governo e, especialmente, a partir da criação do FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em 2007, sob a Lei nº 11.494.

Segundo Moll (2012, p. 28):

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi*.

Evidencia-se, neste momento, um mecanismo real e abrangente para a implementação da escola de tempo²⁷ integral, como um projeto de Estado que previa investimentos e valores diferenciados para esse modelo educacional, que, agora teria os recursos necessários para alcançar a Educação Básica em todos os recantos do país e promover a partir daí um projeto de educação de qualidade para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Entretanto, de acordo com Giolo (2012, p. 96), “[...] se os valores previstos serão suficientes para mobilizar os sistemas educacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto [...]” e, por isso, amplia o debate para outras instâncias que transcendem as questões meramente financeiras, adentra nas questões socioculturais das famílias e da comunidade, avança para as questões pedagógicas da escola, adentra às questões de pobreza congênita e, na formação dos professores, entre outras importantes questões que permeiam os espaços de aprendizagem.

Mais uma vez, o debate acerca da educação nacional e da qualidade da aprendizagem propiciada pela escola pública brasileira ocupa espaço nos debates dos organismos internacionais, dos intelectuais, dos políticos, das ONG, das entidades de

²⁷ A categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2018, p. 12).

classe e da sociedade civil que, preocupados com os rumos da educação no país buscam perspectivas que melhorem o sistema educacional como um todo. Nessa lógica, virou consenso na política educacional a necessidade de ampliar a jornada escolar. E, a partir daí, houve uma associação natural das expressões “tempo integral”, “jornada ampliada” e “turno integral”, presentes nas políticas nacionais, com a concepção de educação integral. Num entendimento de que a ampliação do tempo escolar possibilitaria a melhora da qualidade geral do sistema educacional brasileiro, na perspectiva de uma educação integral que garantisse o desenvolvimento pleno dos indivíduos, em todas as suas dimensões.

Na Figura 10, é possível visualizar a Educação Integral e sua intersecção às multidimensionalidades humanas.

Figura 10 - Educação Integral – “Todo indivíduo é multidimensional”



Fonte: Manual Operacional de Educação Integral. Prefeitura de Belo Horizonte, 2014. Conforme o Centro de Referência em Educação Integral²⁸.

A educação integral é uma concepção de educação que entende o ser humano na sua multidimensionalidade, ou seja, entende que as dimensões intelectual, física, emocional, ética, política, social e cultural são complementares e inseparáveis no

²⁸ Disponível em: <www.educaçãointegral.org.br>.

desenvolvimento das crianças, dos jovens e adolescentes. E, nesse sentido, seria preciso redimensionar as dinâmicas educacionais até aqui utilizadas, na grande maioria das escolas do país, que privilegiam, principalmente, um modelo de ensino tradicional, focado no professor e no ensino em detrimento dos estudantes e da sua aprendizagem.

Corroborando Cavaliere (2014, p. 1206) quando afirma que: “[...] a educação integral pode formar indivíduos mais preparados para a vida em sociedade, em todas as suas dimensões, especialmente devido à maior riqueza de experiências compartilhadas”. Entretanto, as políticas públicas vigentes, quando propõem a ampliação do tempo escolar, associam esse mais tempo à melhoria geral do ensino e da aprendizagem. Associam quantidade à qualidade, vislumbrando a escola de tempo integral como um espaço que possibilitaria a melhoria da qualidade da educação nacional e, por isso, denominam essa dinâmica como educação integral. Aproximar essas duas dimensões: qualidade e quantidade vai exigir bem mais do que o realizado até o momento. Vai exigir que os vários aspectos do sistema educacional passem por uma reestruturação e, para que isso ocorra, o primeiro passo é reorganizar o espaço escolar porque, para Giolo (2012, p. 98), “[...] ninguém pode sair do atoleiro puxando os próprios cabelos”.

A escola, como espaço de aprendizagem, precisa romper as amarras que a prendem a percepções antigas e burocráticas de que no seu espaço só se deve ensinar conteúdos programáticos rígidos. A sociedade anseia por um espaço escolar que, além de ensinar conteúdos, desenvolva pesquisas e projetos de cunho técnico e social, que também amplie espaços de cooperação, interação e promoção cultural e que tenha a preocupação premente em cuidar das crianças e dos jovens, uma vez que, no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública,

[...] tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-la positivamente. (LIBÂNEO, 2012, p. 133).

Para que o sonho se transforme em realidade, para que possamos ver a escola pública e gratuita romper com velhos paradigmas²⁹ e passar por um processo de transformação, é preciso que tudo o que foi construído, em termos de sistema educacional, seja desconstruído e reconstruído numa dinâmica em espiral, em constante avaliação, reflexão e reavaliação de suas dinâmicas, para que se possa pensar “[...] uma educação a tal ponto assumidamente integral e humanista [...] que parta do princípio de que a sua vocação (bem mais do que sua função social) é criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas”. (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Para Gadotti (2013, p. 98), outro importante aspecto a considerar é o currículo escolar, pois para ele “o conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar”, que promova a integração de “todos os conhecimentos aí desenvolvidos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos”.

Nesse contexto, um dos papéis que precisam ser reescritos é o do professor que, por vezes, impotente frente a um sistema educacional precarizado, vê seu fazer pedagógico e suas verdades acadêmicas se perderem no tempo e no sentido de sua ação. Homens e mulheres muito preocupados em “dar” aulas usando modelos, métodos e dinâmicas que não atendem mais nem as expectativas dos alunos, nem das famílias, nem do mercado de trabalho e, que acabam criando no ambiente de trabalho docente, a sala de aula, uma relação mais de repulsa entre os conhecimentos e os sujeitos, do que de verdadeiro e significativo aprendizado. Portanto, o princípio da integralidade também precisa alcançar o professor, oportunizando horário integral em uma só escola que lhe permita tempo para preparar e planejar as atividades, para produzir material didático para os alunos e que possibilite a continuidade de sua formação profissional tão importante para a atuação docente. (GADOTTI, 2013)

Chegamos num ponto em que urge romper com os paradigmas tradicionais da educação, para que emergam novas e boas ações que superem a “egopedagogia”³⁰

²⁹ É um conceito que está referido a *modelo, tipo exemplar*, o que, neste momento da história da humanidade, pressupõe o conceito de *aceitação*. Se é aceito, este conceito deve estar relacionado a soluções concretas de problemas e pode ser tomado como modelo a ser seguido. (SILVA, 1995, p. 29).

³⁰ Centrada no professor, baseada na transmissão e memorização de conteúdos de ensino.

centrada no ensinar e invistam numa “ecopedagogia”³¹ centrada no aprender. (BRANDÃO 2012, p. 54). É urgente avançarmos para a superação de uma educação destinada à transmissão direta e memorizável de conteúdos de ensino, para uma educação centrada em processos de aprendizagens significativas para aprendentes e ensinantes, cujo objetivo seja dar um passo a mais no caminho da plenitude da realização humana.

Nesse sentido, as metas e finalidades dos programas governamentais são propositivas e até incentivam ações que busquem alternativas para as demandas de qualidade e equidade nas práticas educativas do país. Entretanto, a evasão escolar cresce a cada ano, em função das demandas econômicas de muitas famílias, do desinteresse dos estudantes e dos poucos atrativos que a escola oferece na condução de suas dinâmicas pedagógicas e nos seus espaços de aprendizagem.

O triste cenário de evasão escolar, retenção e os baixos resultados dos estudantes brasileiros nas avaliações do sistema educacional, no SAEB³² e no PISA, alertam que o caminho ainda poderá ser longo, mas promover um modelo educacional que cuide da integralidade do ser humano em suas multidimensões pode ser o caminho para superar nosso atraso histórico e atingir a qualidade tão almejada.

No entanto, promover educação integral requer mais que simplesmente ampliação da jornada escolar, exige um compromisso de todos os envolvidos no processo para que a educação seja melhorada, qualificada, com projetos pedagógicos diferenciados, com formação continuada e de qualidade para os docentes, com infraestrutura física adequada e com meios econômicos para sua implantação e alcançar esse conjunto de exigências requer um absoluto comprometimento político-social com a educação.

As orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, estudantes e das comunidades em que estão inseridos, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as

³¹ Centrada na aprendizagem, nesse processo o estudante faz a leitura do mundo que o cerca, desenvolve hábitos de integração com o mundo que o cerca.

³² A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>.

oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem significativa. Como corrobora, Henz (2012, p. 83) “a escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais”.

Nesse sentido, a educação pensada para ser integral congrega uma série de responsabilidades, é função da sociedade/comunidade, numa proposta de educação colaborativa dos agentes atuantes no processo educativo. Ela se propõe a transformar o espaço escolar, mas também, a transpor os muros da escola e usar os diferentes espaços disponíveis na comunidade e na cidade, como ambientes educativos que podem constituir-se como espaços de aprendizagem, desde que possibilitem experiências de caráter pedagógico.

A escola pensada para ser integral, com ampliação da jornada, precisa viabilizar para crianças, adolescentes e jovens uma educação verdadeiramente voltada à integralidade do ser humano, com a promoção da partilha e construção de significados, valores e identidades. Não pode ser apenas ampliação de tempos escolares em contraturno, mas ampliação de qualidade dos tempos escolares. Para Cavaliere (2002, p. 266), alguns elementos são indispensáveis para a vida escolar nessa lógica:

- a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais.

Mesmo levando em conta todas essas possibilidades na formação dos sujeitos, as discussões sobre educação integral são recentes, assim como, as políticas dela decorrentes. Sendo assim, grande parte das atividades pedagógicas ainda está centrada no espaço-limite da escola, no espaço formal, o que nos aponta para a longa trajetória que a escola ainda tem a percorrer para efetivar uma educação, de fato, integral.

O Ministério da Educação, em seu texto referência para o debate nacional sobre educação integral, menciona:

A educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (BRASIL, 2009, p. 21).

Destarte, torna-se possível perceber que, pensar a escola de tempo integral para as comunidades excluídas é urgente e necessário e pode ser um dos caminhos possíveis para efetivar mudanças na realidade social e educativa do Brasil, entretanto, todas as escolas, de todas as classes sociais do país, foram atingidas pelos programas do governo e pelos anseios e demandas da sociedade e cada uma, a seu modo, está se adaptando a essa nova dinâmica educacional. Cabe, portanto, à comunidade escolar criar mecanismos que redimensionem os processos educativos de maneira que a escola se torne atrativa em seus tempos, espaços e práticas educativas a fim de que, os estudantes queiram e gostem de permanecer no ambiente escolar participando ativamente das atividades por ela propostas, que estas tenham sentido e não sejam mais tempos de escola recheados do mesmo fazer pedagógico. Eis o grande desafio da educação na contemporaneidade, o sonho ou talvez a utopia de muitos, que é conseguir articular a escola pública brasileira (com toda sua precarização) e o mundo do trabalho numa simbiose entre os conhecimentos, as habilidades técnicas e a solidariedade, para que juntos promovam verdadeiramente cidadania.

Não há sentido de que a escola “forme” os estudantes apenas para o trabalho, mas que possa ser espaço de auto/trans/formação de vidas, ampliando perspectivas e visões de mundo. Que seja espaço de esperança, de cidadania, de aprendizagem, de acolhimento, de igualdade e diferença, de compromisso de todos para ressignificar o papel da educação na vida dos estudantes, de suas famílias e de toda a sociedade.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A expressão *política* pode ser compreendida como “[...] a arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os grupamentos sociais”, e a expressão *pública* pode ser compreendida como “[...] aquilo que pertence ao povo, algo relativo às coletividades”, o que nos conduz à definição de “política pública como um metaconceito, [...] seria a ação intencional de governo³³ que vise atender à necessidade da coletividade”. (CHRISPINO, 2016, p. 19).

Nesse sentido, as políticas públicas são criadas pela ação dos entes políticos e sociais, mediante seu entendimento e interesse, com o intuito de atender as demandas de uma parcela ou da totalidade de uma sociedade em movimento, ou seja, resultam da vontade ou da necessidade (implícita ou explícita) da sociedade para a mudança ou, para a manutenção de um determinado modelo (educacional, social, econômico, etc) já estabelecido. Corroborando, Vieira (2007, p. 57) afirma que as “[...] políticas configuram-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa”.

As políticas públicas podem ser concebidas como um instrumento para que as ações, metas e planos do Estado³⁴ (e/ou de um governo), sejam convertidas em dinâmicas de atendimento às necessidades que se apresentam a uma sociedade, em determinado período histórico. Essas dinâmicas têm por princípio intervir na realidade social de um país, estado ou município e propiciar o bem estar da sociedade atendendo ao interesse público em geral.

Para Santos (2015, p. 2), a(s) “[...] política(s) sempre está ligada ao exercício do poder³⁵ em sociedade”, tanto em nível individual quanto coletivo. Ou seja, elas são resultantes do jogo de forças criado a partir das relações de poder estabelecidas pelos grupos políticos, econômicos, pelas classes sociais e pelas demais organizações da sociedade civil, sejam elas de ordem nacional e/ou internacional.

³³ É composto por indivíduo(s) ou grupos que, em determinado período, assume(m) o controle do Estado (SANTOS, 2015, p. 4).

³⁴ Compreendendo Estado, como uma estrutura que transcende os indivíduos e as coletividades, que é impessoal e que arbitra as regras e normas (convertidas muitas vezes em lei) estruturadas da sociedade (SANTOS, 2015, p. 3).

³⁵ Compreendido como a capacidade ou propriedade de obrigar alguém a fazer alguma coisa. (SANTOS, 2015, p. 2).

As políticas públicas estão diretamente associadas às questões políticas e governamentais que mediam as relações entre o Estado e a sociedade, impactando diretamente na vida da comunidade que está inserida. Por isso, para Chrispino (2016, p. 17), não existe um único conceito capaz de abarcar todos os significados de uma política pública. Ele afirma que o conceito de política pública “[...] é resultado de inúmeras variáveis (constructo) e que seu significado será tão distinto quanto os valores, ideologias, contextos, ética, etc. de seu formulador”. Ou seja, “[...] para cada modelo de Estado e de governo haverá um conjunto próprio e coerente de políticas públicas”.

Santos (2015, p. 5) define políticas públicas “[...] como ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela”. Defende que toda a ação tem uma intenção e que para sua compreensão é necessário conhecer quem formulou tal política e em que contexto ela se materializou.

Invariavelmente, as políticas públicas que mais se aproximam da vida cotidiana são as políticas sociais – comumente organizadas em políticas públicas setoriais, como por exemplo, saúde, educação, saneamento básico, transporte, segurança, entre outras.

Nesse estudo, o foco está na Política Educacional³⁶, das quais se desdobram as diversas políticas educacionais desenvolvidas a fim de incrementar os gastos com a educação, promover novas dinâmicas educacionais, bem como, garantir maior acesso a esse direito fundamental, expresso no texto constitucional. Nessa ótica, as “[...] políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional”. (VIEIRA, 2007, p. 56).

Santos (2015, p.03) afirma que “[...] toda a política educacional possui algumas características em comum, quais sejam: a intencionalidade, a textualidade e contextualidade e a tridimensionalidade.” Na primeira, a intencionalidade, afirma que “[...] sempre está ligada ao projeto de poder que a fundamenta”; na segunda, a textualidade e contextualidade, sinaliza que “[...] toda política possui um texto, que corresponde à sua parte documental, e um contexto, que se refere às relações de poder e às condições de sua produção e formulação”; na terceira, a tridimensionalidade, coloca que “[...] toda a política educacional possui as dimensões administrativa, financeira e educacional/pedagógica”, com implicações diferentes em

³⁶ Como Ciência política, reflexão teórica que desenvolve as políticas. (VIEIRA, 2007).

cada dimensão dependo dos interesses em jogo. Quando a política é implantada, essas dimensões precisam interagir para concretizar a ação política. Nesse contexto, o interesse no incremento das políticas públicas educacionais decorre de determinado contexto histórico e da ação dos vários setores (políticos, econômicos, ideológicos e sociais) que percebem a necessidade e a importância em ampliar o acesso ao ensino público e gratuito.

As políticas educacionais, inevitavelmente, estão atreladas a políticas econômicas e sociais que visam ao desenvolvimento do país, a partir de uma dinâmica de aumento da escolaridade das camadas mais vulneráveis da população, numa ação voltada para a execução de uma política compensatória, que segundo Chrispino (2016, p. 75) são:

[...] políticas, em geral, do campo social, muito utilizadas por sociedades fortemente diferenciadas e desiguais, pois permitem mitigar os efeitos da pobreza. Costumam ser focais e nunca universais, uma vez que atendem a uma clientela específica: os pobres.

Esse perfil de política compensatória se apresenta com certa frequência nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que a grande desigualdade social existente atrasa o desenvolvimento técnico/científico na nação e, conseqüentemente, seu crescimento econômico. Assim, o setor educacional se apresenta como um caminho importante para mudar essa realidade e incluir os até então excluídos deste direito é condição primordial.

Ademais, compreende-se que as políticas educacionais são resultantes do embate das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que dominam o cenário nacional. Entretanto, também são permeadas pela força da ideologia capitalista global que, através da ação dos organismos multilaterais, exercem significativa influência em suas formulações e execuções. Influenciadas por todo esse conjunto de interesses e intenções, as políticas são postas, interferindo positiva ou negativamente nas dinâmicas dos agentes educacionais, como também no resultado da formação escolar das crianças e jovens do país.

Nos subcapítulos que seguem, apresenta-se a correlação entre as políticas dos organismos multilaterais e as políticas educacionais que norteiam os princípios da educação integral no Brasil. Políticas essas, entendidas nesse estudo, como ações

intencionais dos agentes públicos e sociais para atender as demandas problematizadas na sociedade. Também, compartilha-se um breve histórico dos marcos legais que versam sobre a educação integral, caracterizando seu contexto e intencionalidade frente às propostas de ampliação do tempo escolar no país.

5.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

No final do século XX, em decorrência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da crise econômica e ideológica gerada pela crise do petróleo, pelos altos gastos na Guerra Fria e pelo fracasso do comunismo no leste europeu e na União Soviética, os Estados Unidos assumiram a liderança mundial e impulsionaram a retomada do crescimento do capitalismo em nível global.

Para tal, utilizaram um acelerado e dinâmico processo de reorganização e de integração da economia mundial que, facilitada pelo progresso técnico-científico das áreas da telecomunicação e informática, encurtaram as distâncias e destruíram as fronteiras nacionais, abrindo espaço para os interesses econômicos do grande capital.

Nesse percurso, ampliaram a privatização de bens e serviços estatais, em nome da eficiência e da competitividade; desregulamentaram o comércio entre as nações derrubando as fronteiras locais, promovendo liberdade de trânsito de pessoas, mercadorias e capital, criando assim um mercado global, “submisso à uma racionalidade econômica”, que privilegia as nações ricas e desenvolvidas. (LIBÂNEO, 2012, p. 85)

Essa globalização³⁷, sob o viés da “racionalidade econômica”, percebeu o mercado mundial como um espaço de competição e de autoregulação e, por isso, retirou do Estado-nação (Estado mínimo) o controle sobre o mercado local,

³⁷ El fenómeno de la globalización ha asumido desde el fin del siglo pasado (Siglo XX) importante papel en las relaciones sociales en todo el mundo y en todos los ámbitos. Aunque algunos autores comulguen la idea de que el proceso de expansión de las fronteras mundiales, desde una perspectiva histórica ya viene desde largo tiempo, siglo XVI, con el advenimiento del mercantilismo, tan sólo a partir del siglo XX es que el término globalización pasó a describir efectivamente al proceso de rápida expansión de la interdependencia económica, política y cultural, especialmente entre las naciones occidentales. (CANAN, 2017, p. 28).

fragilizando sua economia frente a um feroz mercado global, seguindo a lógica neoliberal³⁸ em voga.

Para Arruda (2004, p. 687), a globalização indica:

O aceleração do tempo histórico resultante do alastramento da economia de mercado, da intensificação do comércio, facilitado pelo aumento da velocidade das comunicações e dos transportes, que acabou dando a todos nós a sensação de que o mundo tornou-se menor, pois não somente as imagens, mas também os produtos de todas as partes do planeta estão ao alcance para os que têm poder aquisitivo. O mundo tornou-se menor, fortalecendo a sensação de que vivemos todos numa só aldeia global.

Estabelece-se, então, uma nova etapa na evolução do capitalismo, em que o capital financeiro internacional (autônomo em relação aos Estados nacionais), com a livre circulação de capital, atua através de negociações em bolsas de valores de todo o planeta na busca de aplicações rápidas e lucrativas, “[...] é o predomínio do capital financeiro especulativo sobre o produtivo”. (LIBÂNEO, 2012, p. 92).

Segundo a nova ordem mundial, o modo de produção das mercadorias também se modificou, podendo-se produzir em qualquer parte do planeta desde que, as condições de produção fossem mais vantajosas, do ponto de vista fiscal, da disponibilidade de matéria prima, de mão de obra barata e disponível e, de um mercado consumidor. Nesse novo formato, uma empresa globalizada não tem vínculo com nacionalidade, apenas com lucro que é o foco do mundo do capital.

O impacto da globalização foi sentido também no mercado de trabalho. Num primeiro momento, houve a transferência de empregos das nações ricas para as mais pobres, em busca de condições econômicas favoráveis e de mão de obra mais barata, com menor custo e, portanto, com maior lucratividade. Posteriormente, houve o corte dos empregos, os trabalhadores foram sendo substituídos por novos mecanismos e procedimentos decorrentes do desenvolvimento técnico e científico, resultando na ampliação da competitividade no mercado mundial. “Instalou-se um novo paradigma produtivo em nível mundial, o qual implica profundas mudanças na produção, na

³⁸ Doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado. (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

aprendizagem, na difusão do conhecimento e na qualidade dos recursos humanos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 107).

A revolução no mundo da ciência e da tecnologia, com o desenvolvimento da informática, da biotecnologia, da robótica, entre outros, soou um alerta sobre a qualidade da mão de obra ofertada, até então, pelas nações periféricas. Fato esse suscitou uma grande preocupação e interesse de instituições nacionais e internacionais com o processo de formação dos trabalhadores, pois era necessário aprimorar a técnica e educar as mentes, a fim de disponibilizá-la de forma eficiente ao mercado em expansão.

A partir daí a educação passa a ocupar um papel de destaque no desenvolvimento econômico das nações, porque vai determinar quem estará pronto para competir e dominar o mercado, ou seja, quem terá condições técnicas para atuar no mercado global e quem será excluído dele. Libâneo (2012, p. 107) reforça essa ideia: “A competitividade instalada e requerida pelo capital transnacional passa, cada vez mais, pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação”.

Alinhados ao contexto global neoliberal, especialmente a partir da década de 1990, os governantes brasileiros³⁹, pressionados por interesses internacionais e nacionais, começam a propor uma série de políticas públicas educacionais. Nelas se evidencia uma tentativa de propiciar à população brasileira as condições mínimas de escolaridade exigidas pelo mercado nacional e mundial, adequando o sistema escolar nacional às necessidades da economia.

Essas novas políticas educacionais terão forte influência de organismos multilaterais⁴⁰ como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outros, que passam a orientar, não

³⁹ Não podemos esquecer que a economia brasileira tinha forte vinculação com os organismos internacionais (BM–FMI) em função da grande dívida externa do país. O que possibilitava a estes, grande influência sobre as políticas públicas estabelecidas aqui, em especial as de educação (A autora).

⁴⁰ Esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial. A Conferência reuniu 44 nações com o objetivo de refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (LIBÂNEO, 2016, p. 45).

somente no Brasil, mas em toda a América Latina, as políticas públicas de educação, especialmente, a partir da década de 1990. Para o Banco Mundial, segundo Libâneo, “[...] a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza”. (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Na visão desses organismos não haveria um desenvolvimento econômico eficiente se não houvesse um alívio da miséria nas nações periféricas. Por isso, ampliaram sua ação intervencionista nos países latino-americanos que haviam conseguido um certo crescimento econômico, mas que, ao mesmo tempo, tiveram ampliados seus quadros de desigualdade social, no Brasil, quase um abismo social.

É nesse contexto que o Banco Mundial, órgão criado para atuar a partir de um viés econômico, vai ampliar sua área de influência e atuação para além da agenda econômica, passando a agir no setor político, social e educacional dos países periféricos, determinando ações cooperativas de combate à pobreza, vista como um impeditivo ao desenvolvimento econômico. “Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza”. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2). E, o caminho para torná-las mais produtivas seria por meio de uma formação mais qualificada, por isso, esses organismos se voltam para uma série de ações no campo educacional.

É necessário ter atenção a essa internacionalização das políticas educacionais, pois poderia conduzir e reduzir a educação nacional a uma perspectiva meramente mercadológica, forjando sujeitos submissos à lógica do mercado, mas alienados às questões político-sociais tão latentes em nossa realidade. Isso descaracterizaria o fazer educativo voltado para a concepção de sujeitos críticos e transformadores de sua realidade político-social, tão importante para que, no Brasil, se “virasse a mesa” da desigualdade social que o assola. Entretanto, o interesse destas instituições internacionais parece estar mais voltado para o setor produtivo do que para o humano, uma vez que o Banco Mundial orienta as políticas educacionais a partir do viés, “educar para produzir mais e melhor”. (LIBÂNEO, 2013, p. 107). Ou seja, cria um atrelamento natural entre a educação e a sociedade de livre mercado, vislumbrando a qualificação profissional, o aumento da produtividade e o crescimento da economia, como bem reforça Canan (2017, p. 40):

La necesidad e importancia de ampliar la productividad de los pobres fueron factores determinantes para que el BM insiriese la educación, la salud y el desarrollo rural en el cuadro de sus créditos, antes limitados a proyectos de infraestructura económica. Servicios como los de salud, educación y nutrición son esenciales para el aumento de la productividad.

Para atingir tais objetivos, os jovens deveriam ter acesso a um ensino que fosse além da alfabetização e que os preparasse para ocupar o mercado de trabalho em constante evolução/transformação, atuando de forma produtiva para que, com sua ação, fossem agentes capazes de reduzir a pobreza e, concomitantemente, fortalecer e acelerar o desenvolvimento econômico em seus países.

É nesse cenário que se realiza a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), onde se definiu a Educação Básica como prioridade para a década de 90⁴¹.

Seguindo-se, posteriormente, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. E, assim, os “documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil”. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Nesse sentido, o documento *Prioridades e estratégias para a educação*, do Banco Mundial (1995, p. 23, apud Libâneo, 2016, p. 46), não deixa dúvidas a esse respeito:

A educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. [...] A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza se concentra na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. [...] A educação, especialmente a educação básica, contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fertilidade e melhorar a saúde e, ao dotar as pessoas das aptidões de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

No mesmo viés, a CEPAL, desde seus primórdios, quando sua preocupação era com o incipiente desenvolvimento industrial da América Latina, posteriormente

⁴¹ Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

quando centrou atenção à equidade e, mesmo agora, quando preconiza a importância da igualdade, sempre manteve as perspectivas econômicas associadas ao desenvolvimento da educação, pois sempre “considerou a educação um elo que contribui para conciliar crescimento, equidade e participação na sociedade”⁴². E, por conseguinte, atualmente, preconiza como eixo central o que denomina, “paradigma da igualdade”, ou seja, o direito à educação como perspectiva de mudança estrutural na capacitação e inclusão dos sujeitos das camadas mais baixas da população no desenvolvimento do país, a fim de reduzir a desigualdade congênita.

“El aumento del nivel educativo de la población se asocia a la mejora de factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza y la salud”. (CEPAL, 2019, p. 133).

Alinhados à perspectiva neoliberal desses organismos, os governos brasileiros, especialmente a partir dos anos noventa, aderiram à política internacional de Estado mínimo e, com isso, promoveram uma série de reformas econômicas, políticas e educacionais que convergiam com esses interesses. Posteriormente, no século XXI, os governos de esquerda, permeados pelo discurso de justiça social, equidade e inclusão, também, pactuaram com os interesses mercadológicos nacionais e internacionais, seguindo suas orientações também na área educativa. Para Libâneo (2016, p. 43), no campo da educação, essa internacionalização significa:

[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Assim, os sucessivos governos brasileiros imbricados por interesses externos e internos convergentes, ajustaram, muitas vezes, sua conduta política para se alinhar a essas recomendações que se desdobraram numa série de leis, programas e planos, em especial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), políticas essas que sinalizaram e implementaram dinâmicas de mais tempo de escola para as crianças do Brasil. A proposta era cuidar e proteger a infância dos menos favorecidos, dos excluídos e,

⁴² Conforme Cepal, disponível em: <www.cepal.org>. Acesso em: 01 jun. 2020.

portanto, “[...] parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora”. (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

A partir daí evidencia-se um movimento do Estado em direção a uma série de políticas educacionais, projetos e programas que ampliaram direitos e garantiram investimentos que visavam melhorar a Educação Básica. Em especial, as dinâmicas de ampliação da jornada escolar, a fim de melhorar o nível geral de escolaridade da população, como também melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e regionais de acesso e permanência na escola e a democratização da gestão no ensino público.

Nesse novo cenário, a escola passa a ser um espaço de difusão das várias políticas sociais (de saúde, assistência social, esporte, lazer, etc.), como estratégias de exclusão da pobreza, mobilizando diversos setores da sociedade e, com isso, atendendo aos ditames dos organismos internacionais e de seus representantes no território nacional.

Com base nessas diretrizes, percebe-se que as políticas educacionais serão formuladas com base nos critérios da racionalidade econômica (relação custo-benefício) e de produtividade (eficiência interna e externa), mesmo quando incluem recomendações sobre gestão da diversidade sociocultural. Nessa direção, o Banco Mundial (1993, p. 23, apud Figueiredo, 2009, p. 1) preconiza:

[...] é certo que as taxas mais elevadas de repetência e conseqüentemente evasão entre crianças de grupos de baixa renda são um dos principais fatores que contribuem às disparidades de renda no Brasil, e também é um empecilho à produtividade do trabalho e ao crescimento econômico.

Percebe-se que esse processo educacional que emerge, envolto em preocupações de cunho educacional/social, de erradicação da pobreza, inclusão, equidade, igualdade, está permeado pela lógica do mercado quando associa a qualidade com a eficiência, a eficácia e os resultados.

Seguindo essa lógica, utiliza-se de parâmetros e métricas, tendo como fio condutor uma dinâmica de avaliação interna e externa que afere a qualidade da educação nacional, a fim de compará-la aos parâmetros internacionais impostos pela

OCDE, na prova PISA⁴³, sincronizando qualidade e desempenho e, ainda, criando um ranking da educação mundial.

Clareia-se, nesse sentido, o alinhamento do país às propostas e orientações dos organismos multilaterais, em especial, nas políticas educacionais que fomentaram a Educação Básica. São perceptíveis essas orientações nas políticas e nos programas educacionais que propuseram a ampliação da jornada escolar e a transformação da escola de tempo parcial numa escola de tempo integral, na perspectiva de educação integral. Nesse contexto, Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 33) se manifestam:

Devido à ampliação da crise do capitalismo, a partir de 1990, os países imperialistas, por meio de seus organismos multilaterais, [...], impuseram aos países semicoloniais, como o Brasil, orientações para que ampliassem a jornada escolar como medida de segurança social nas áreas mais empobrecidas. Observando essas orientações, o Ministério da Educação (MEC) implantou programas de ampliação da jornada escolar na educação básica trazendo para dentro da escola o debate acerca das teorias e práticas da educação integral.

O governo brasileiro atende às expectativas dos parceiros internacionais e nacionais e busca criar mecanismos para tentar melhorar a qualidade desejada para a educação nacional, em especial, para a educação pública nacional.

E, nos planos e programas que propagam a escola de tempo integral há uma defesa clara da proteção e cuidado dos mais pobres, das populações desfavorecidas que historicamente foram excluídas de direitos, numa clara política assistencialista. Assim, é na defesa destes que se funda toda a política educacional de ampliação da jornada escolar, com vistas a melhorar a qualidade da educação nacional.

O Quadro 4 demonstra a relação entre as políticas públicas nacionais e as orientações dos organismos multinacionais. Nela estão algumas regulações e estudos dos organismos⁴⁴ multilaterais e as palavras-chave (descritores) que permeiam tanto os textos internacionais, como também, as políticas públicas nacionais de educação.

⁴³ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>.

⁴⁴ Cabe ressaltar que em muitos destes estudos e conferências, os organismos, estabelecem parcerias entre si, o que nos permite perceber um alinhamento de condutas entre os mesmos. (Autora).

Quadro 4 - Descritores presentes em documentos dos organismos multilaterais e nas políticas educacionais do Brasil

(continua)

Organismo multilateral	Diretrizes que influenciaram as políticas públicas de educação integral no Brasil	Descritores presentes nas diretrizes e nas políticas públicas brasileiras
UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomiten/1990 ✓ Conferência de Cúpula de Nova-Delhi/1993 ✓ Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar/2000 	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminação da pobreza • Desenvolvimento integral • Ambientes educativos • Qualidade • Equidade – inclusão - Proteção • Atuação intersetorial • Ensino Fundamental • Integração • Desenvolvimento integral • Formação profissional • Técnicas de ensino ativas • Envolvimento da comunidade e dos pais • Vontade política-investimentos-coordenação • Currículo pertinente • Avaliações externas
OCDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise das Políticas Educacionais – 2006 ✓ O Estudo Econômico da América Latina e do Caribe Education at a Glance 2007:OECD Indicators ✓ Desigualdade e Pobreza, melhorando as políticas para reduzir a desigualdade e pobreza ✓ Equidade e Qualidade na Educação. Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos (2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação básica • Melhoria da qualidade • Diversidade, Inclusão e Equidade • Priorizar os vínculos entre as escolas, os pais e as comunidades • Atrair, assessorar e conservar professores de alta qualidade • Redução do fracasso escolar • Orientação profissional • A formação ao longo da vida • Avaliação externa do desempenho • Estratégias de aprendizagem em aula eficientes • Eficiência da educação • Investimento público e privado • Condições escolares para alunos e professores • Oportunidades para alunos mais vulneráveis • Direcionar o conteúdo da aprendizagem mais vigorosamente para as necessidades do mercado de trabalho • Oferecer mais educação técnica e treinamentos

(Conclusão)

<p>BANCO MUNDIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estratégia do setor educacional: concretizando ✓ A visão 2020 (2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado – emprego significativo • Investir antecipadamente • Investir de forma inteligente • Investir para todos • Educação -> social – cultural - econômico • Melhorar a qualidade • Desenvolvimento holístico da criança • Valores morais e sociais, coesão social e o mundo do trabalho • Educação e aprendizagem • Inovações e tecnologias educacionais • Desenvolver escolas privadas – voucher • Aprendizagem dentro e fora do sistema escolar • Equidade • Avaliação dos sistemas
<p>CEPAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Education and development in Brazil, 1995-2000 (2001) ✓ Atrasos e turbulências na educação brasileira. (2006) ✓ Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible em América Latina y el Caribe (2019) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade econômica • Desigualdade Social • Redução da Pobreza • Educação Técnica e profissional • Desemprego • Educação inclusiva • Qualidade de oportunidades e aprendizagem • Redução de taxas de abandono escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos elementos descritos no Quadro 4 e nas políticas públicas brasileiras sobre educação, passou-se a compreender que há evidências claras de aproximação de interesses entre o Estado Nacional e as agências internacionais. Em especial, quando se analisa as políticas de educação integral que tem como mote a proteção e o cuidado da infância pobre e excluída do Brasil. Foi com esse intuito que nasceram

essas políticas, entretanto, na sua execução os percalços foram muitos e os desafios permanecem em aberto.

Num país com dimensões continentais como o Brasil, transformar um sistema escolar pautado pelo turno parcial e exclusivo, num sistema integral e inclusivo, requer altos investimentos de recursos, requer melhoria de toda a infraestrutura, requer melhorar todo um sistema de formação profissional, requer um trabalho árduo e insistente que não pode ser mudado a cada quatro anos quando muda o governante. É preciso atitudes sérias e comprometidas, numa educação pensada como política de Estado, atemporal, voltada para uma formação de qualidade que atenda as necessidades laborais, mas que também proponha uma formação humana, identificada e comprometida com as mudanças que o país precisa para avançar.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nos últimos anos, observa-se uma série de ações governamentais com a finalidade de melhorar a qualidade da educação brasileira; qualidade almejada de longa data, mas ainda não alcançada de forma universal nas escolas do país. Nesse contexto, foram criados planos, programas e ações como dispositivos de investimento, entre eles destacam-se as políticas educacionais que propuseram a ampliação do tempo escolar e associaram esse mais tempo à concepção de educação integral, com vistas a alcançar uma educação pública de qualidade.

Por isso, conhecer, compreender e refletir sobre as intenções das políticas educacionais postas pelo Estado é um primeiro e importante passo para que se possa compreendê-las como uma possibilidade de emancipação política e de participação nos processos de mudança almejados.

No contexto nacional, as políticas educacionais possuem duas legislações basilares: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.384) e, a partir delas, todas as demais políticas educacionais se desdobram e se consolidam como políticas de Estado ou de governo.

A Carta Constitucional de 1988 (CF/88) foi promulgada, num contexto de reestruturação do Estado democrático de direito e, em seu texto, “[...] reconhece a educação como um setor do Estado brasileiro”. (SANTOS, 2015, p.18). Nela, essa área social está presente no Capítulo III, na Seção I, intitulada “Da Educação”, e encontra-se materializada nos artigos 205 a 214, em que retomou um amplo debate

sobre o papel da educação, estabelecendo direitos, deveres e funções político-sociais. Assim, o art. 205, declara:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse artigo, define-se as competências no que tange a educação. Nele, a família é chamada para dividir a responsabilidade com o Estado, o que mais a diante, em 1991, será ratificado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Também, o “Estado assume o papel de provedor da educação pública e, portanto, responsável pela educação da população, ao mesmo tempo que identificamos um fenômeno chamado de *accountability*, ou responsabilização”⁴⁵. (SANTOS, 2015, p. 22).

No importante texto da CF/88, percebe-se a vinculação da educação com a qualificação para o trabalho, o que caracteriza “um forte caráter liberal” resultante da aproximação do Estado brasileiro ao neoliberalismo global em voga naquele momento. Para Santos (2015, p. 23), isso significa que “[...] o Brasil se insere no contexto produtivo também pela via da educação” e “retoma os princípios da Teoria do Capital Humano” em que a educação é um fator importante para desenvolvimento econômico. Por conseguinte, a educação aparece associada ao mundo do trabalho, numa lógica em que a “[...] educação e o conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, a força motriz e eixo de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2012, p. 124), e assim, seguem conectando as políticas educacionais às expectativas do sistema produtivo e do mercado em ascensão.

Numa sociedade, como a brasileira, marcada por uma imensa desigualdade social, coube ao Estado assumir o protagonismo educacional para inserir o país no contexto da mundialização e do desenvolvimento econômico. E, nesse contexto, as políticas públicas voltadas à educação das crianças e dos jovens teriam papel central na inserção ou na exclusão econômico-técnico-científico da juventude. Assim, os anos noventa marcam a promulgação de novas legislações que evidenciavam uma maior

⁴⁵ Fenômeno observado como tendência mundial nos anos de 1970, que consiste em transferir responsabilidades do Estado para a sociedade civil, conforme Santos (2015, p. 22).

preocupação com o cuidado, a inclusão e a qualidade na formação escolar das crianças e jovens do Brasil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, passou a enfatizar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e a proteção integral que lhes deve ser garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade. No art. 3º, passou a normatizar “[...] o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” e, segundo o Centro de Referência em Educação Integral, “[...] a educação integral é a estratégia necessária para realização desta premissa contida no ECA”, porque “possibilita a articulação dos diversos agentes, espaços e recursos de um lugar em torno de um projeto comum voltado para o desenvolvimento das pessoas”. (idem, p. 37).

Merece destaque, também, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/96), Lei nº 9.394/96, que “[...] no cenário da política educacional brasileira, é a maior de todas as políticas regulatórias, pois sua estrutura define as relações, os acordos e os conflitos que podem se desenrolar no âmbito da educação brasileira”. (SANTOS, 2015, p. 30). Nela salienta-se a indicação de ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e o aumento do tempo escolar.

Nesse contexto, iniciou um movimento governamental na direção de uma série de políticas educacionais, projetos e programas que teriam como meta ampliar direitos e garantir investimentos para a melhoria da educação pública, em especial, para a ampliação da jornada escolar na perspectiva de ampliação do tempo escolar, a fim de melhorar a qualidade da educação nacional, como já defendiam os organismos internacionais.

No art. 34 da LDB/96 se confirmam as perspectivas de ampliação do tempo escolar:

Artigo 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. [...].

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Entretanto, na fundamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando trata da escola de tempo integral, esta apenas dá início à discussão, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar no ensino fundamental e a união

de esforços dos entes federados para atingir este objetivo. Nota-se que o texto não faz nenhuma menção mais clara à educação integral, como também, a ampliação da jornada escolar só é recomendada para o ensino fundamental, deixando fora as demais etapas que compreendem a Educação Básica.

A partir dessas políticas educacionais que enfatizam a importância da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, percebeu-se “[...] o início de certa construção da noção de escola como lugar, por excelência, de proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e exclusão”. (SILVA, 2012, p. 25). Nesse sentido, a escola apresenta-se como um espaço de formação e também de proteção/cuidado das crianças e jovens do país e essa dualidade será percebida em muitas intenções/ações políticas a partir daqui.

Em sintonia com os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO/1990) e, com as determinações da Constituição Federal de 1988, como também da LDB de 1996, que previam que o Estado brasileiro deveria elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE), este começou a ser alinhavado envolvendo as várias forças políticas em ação.

Segundo a LDB/96, art. 87, § 1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Assim, em 2001, a Lei nº 10.172 instituiu para o decênio 2001-2010 o Plano Nacional de Educação que, segundo Libâneo (2012, p. 181) “era um plano de Estado”, ou seja, um projeto educacional que teria “longevidade e vigência” independente de qual partido/governo estivesse no poder, “garantindo a continuidade das políticas públicas para a educação”. Este plano, sintonizado com os ditames internacionais e com os interesses nacionais em voga, previa a melhora geral do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais e regionais no que trata do acesso e permanência na escola e a democratização da gestão no ensino público nacional. Nele se definia, também, os recursos a serem despendidos na educação nacional e, em sua aprovação no Congresso, definiu-se o montante de investimentos em 7% do PIB, valor que foi vetado pela presidência da República.

[...] os vetos presidenciais, à época da sanção do PNE 2001-2010, notadamente quanto ao seu financiamento, impuseram sérias restrições ao cumprimento das metas e objetivos que, ao lado de outros problemas internos e externos ao documento do plano. (BRASIL, 2009).

O veto presidencial aos valores necessários para os devidos investimentos na implementação do PNE limitou sua ação e desempenho, o que acarretou muitas dificuldades no cumprimento de sua agenda, metas e objetivos previstos naquele decênio. Mesmo assim, no PNE encontrava-se novamente uma alusão à ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Nele estabeleceu-se a necessidade de educação em tempo integral no país, quando em sua meta 21 previa: “[...] 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, 2001).

Os aspectos normativos na LDB/96 e as metas previstas no PNE/2001 traziam um certo otimismo para a educação nacional, ainda muito imersa na precariedade. Entretanto, pouco foram cumpridas pelo governo da época, em função do veto ao orçamento previsto para a educação e para a execução dessas metas. Nessa direção, Silva (2012, p. 27) manifesta:

Fazendo um balanço das políticas de ampliação da jornada escolar e de promoção da educação integral no período dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), podemos afirmar que o ordenamento jurídico-institucional não passou de letra morta e o ensino fundamental, embora universalizado, vem se dando em condições precárias e com um ensino de baixíssima qualidade, tema que passou a ser a principal bandeira política no período posterior.

Em 2003, retomou-se o debate acerca da escola de tempo integral e a bandeira da educação integral voltou a ser tema de discussão das políticas públicas educacionais. Passou-se a defender a perspectiva de que a “[...] escola de tempo integral articula dimensões determinantes para transformar a escola pública, tornando-a uma instituição forte, sólida e capaz de impor sua dinâmica específica aos sujeitos que dela participam” (GIOLO, 2012, p. 104), uma vez que a ampliação do tempo escolar implica mais tempo para não só ampliar, como para melhorar as dinâmicas que envolvem a aprendizagem e, com isso, qualificar esses processos constituindo, com isso, os propósitos da educação integral. Tais processos, quando envolvem os sujeitos que compõem a comunidade escolar, podem protagonizar o

nascimento de uma escola pública de qualidade, que atenda as necessidades do mercado, mas que também atenda as necessidades de construção de um ser humano melhor, mais atuante e comprometido com a sociedade em que vive.

Nessa lógica, em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concebido como um plano que estaria disposto a enfrentar o dilema da baixa qualidade do ensino brasileiro. O PDE, segundo Silva (2012, p. 28), tinha como “[...] eixos centrais o piso salarial nacional dos profissionais do magistério e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴⁶ e, como objetivo geral, a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica” com o intuito de, a médio e a longo prazo, melhorar os índices de qualidade da educação nacional, referenciados a partir dos pífios resultados obtidos, pelos estudantes brasileiros, nas provas standartizadas internacionais (PISA/OCDE).

Melhorar a qualidade da educação passou a ser meta do governo, uma vez que, na ótica neoliberal, da sociedade do conhecimento em voga, “[...] a educação constitui um problema econômico, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento”. (LIBANEO, 2012, p. 124). Ou seja, nesse novo processo de produção, com novas dinâmicas e tecnologias, não cabia mais um trabalhador despreparado e desqualificado, com dificuldades de aprendizagem, que não conhecesse e dominasse as novas tecnologias e demais tarefas produtivas, sem iniciativa ou autonomia perante as dificuldades dos processos e que não conseguisse trabalhar de maneira compartilhada. Não estar pronto, isto é, qualificado, passou a significar exclusão do mercado de trabalho e é essa a realidade do país que a escola pública precisava estar apta para mudar; essa era a intenção que se vislumbrava nas novas políticas educacionais.

Seguindo essa lógica, simultaneamente ao PDE, o governo lançou o Decreto nº 6.094/2007 que instituiu o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação. Considerado o “carro-chefe” do PDE, este programa convocava todos a contribuir para a melhoria da educação: o Estado, a comunidade, os entes federados, as organizações da sociedade civil, a iniciativa privada, mobilizando todos para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

⁴⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. (Autora).

No art. 2º, o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação passou a defender a ampliação da permanência do estudante para além da jornada regular; propôs transformar a escola em espaço comunitário, além de manter e recuperar espaços e equipamentos públicos, a fim de serem utilizados pela comunidade escolar; propôs, também, parcerias externas à comunidade escolar, visando melhorar a infraestrutura da escola e a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. Suas propostas expandiram a ação/função da escola, da família, da comunidade, da cidade e clamavam para que, em um conjunto de ações colaborativas e compartilhadas entre escola e sociedade, fosse possível promover o cuidado e a educação integral das crianças e dos jovens e, ainda, ampliar a aprendizagem e a qualidade do sistema educacional. Entretanto, se o Estado pretendia focar na ampliação do tempo, no cuidado e na qualidade educacional da escola pública do país, não podia eximir-se das responsabilidades quanto aos investimentos financeiros, às ações de acompanhamento das aplicações das políticas, assim como, de uma rigorosa e séria avaliação desse processo, para que essas políticas se efetivassem e promovessem as mudanças esperadas.

Na conjuntura do PDE, foi lançado, pela Portaria Interministerial nº 17, de abril de 2007, o Programa Mais Educação (PME) que se apresentou no cenário educacional brasileiro como indutor da política de Estado para a promoção da educação integral, incentivando estados e municípios na ampliação do tempo escolar e colaborando para a realização de várias experiências escolares.

Segundo o MEC, o PME passou a ser

[...] operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários. (BRASIL, 2009).

Ou seja, para os territórios mais “carentes” da federação, que possuíam o Ideb abaixo ou igual a 4,2 nos anos iniciais e/ou 3,8 nos anos finais do Ensino Fundamental, e em torno de 50% dos estudantes que participassem de programas sociais como o Programa do Bolsa Família e o Programa Escola Aberta e, ainda, as escolas do campo.

De acordo com Arroyo (2012, p. 33):

Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espços de escolarização, com outros tempos-espços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional.

A partir daí, as políticas públicas voltadas à ampliação da jornada diária, na perspectiva de implementar uma proposta de educação integral nas escolas públicas de ensino fundamental do país, saem dos discursos políticos, dos sonhos dos educadores e iniciam a jornada para sua implantação. Entretanto, os desafios que se apresentaram são gigantescos, porque para promover educação de qualidade para todos, tornou-se importante colocar em prática, no sistema de ensino, novas dinâmicas curriculares, novas práticas pedagógicas, novos olhares para os sujeitos aprendentes e ensinantes, tomando por base que “[...] o desenvolvimento integral do sujeito  condição fundamental para se desenvolver a educação integral”. (SILVA, 2012, p. 81).

Corroborava Cavalieri (2014, p. 1213) quando afirma que “[...] o Programa Mais Educação trouxe à baila, com forçá de bandeira política e não apenas de categoria acadêmica, a expressão ‘educação integral’”. No texto do Programa, não fica claro seu entendimento sobre educação integral, entretanto, d ênfase  ampliação da jornada e do espço escolar, o que mostra uma tendência de predominar apenas a ideia de mais tempo para a realização de atividades socioeducativas (artes, cultura, esportes, lazer, etc.) no contraturno e reforço escolar, como forma de proteção integral e complementação das atividades escolares, transformando a escola num espço de cuidado das populações excluídas. Mas, para ser *integral* a escola não poderia ser são isso. Para Silva (2012, p. 84):

No cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de “proteção social” é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que vem transformando a escola pública elementar do Brasil em uma espécie de “posto avançdo do Estado”, que permite a este Estado certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros mbitos da vida social.

A partir daí a escola pública assume um duplo papel: proteger e educar as crianças e jovens, em especial, os que vivem em situação de vulnerabilidade social,

incorporando, muitas vezes, as funções de cuidado que compete ao Estado e à família assumir. Ademais, especialmente, num país em que a estrutura socioeconômica é historicamente dualista, a escola pública não poderia ser diferente na execução de suas funções.

Com o PME, estados e municípios foram mobilizados a ofertarem educação integral em tempo integral, porém, em condições formativas bastante reduzidas e precárias (SILVA, 2012), visto que os investimentos do Estado não deram conta dos séculos de negligências com os vários setores que compõem o sistema educacional.

Entretanto, no ideário do PME, a ampliação do tempo das crianças e dos jovens na escola iria propiciar novas oportunidades de aprendizagens a partir da rearticulação dos espaços educativos, das parcerias, das adequações curriculares, das ações intersetoriais dos entes da federação, entre outros. E, como resultado dessas rearticulações, esperava-se melhorar a qualidade da escola pública e, conseqüentemente, do ensino nacional.

Vale destacar ainda que, em busca da melhoria da qualidade da educação pública, o Ideb⁴⁷ era a principal referência para o PME, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes receberem recursos do Estado para a implementação das dinâmicas de educação de tempo integral. Também, para ter os recursos liberados, Estados ou Municípios deveriam ter assinado o termo Plano e Metas Compromissos Todos pela Educação, além disso, a disponibilidade dos recursos seria feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴⁸ e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Toda essa assistência financeira foi feita através Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB-2007), que era a fonte de financiamento da educação em tempo integral mais importante, pois determinava valores diferenciados de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. “Assim, foi a lei do FUNDEB que primeiro ‘levou’ a escola de tempo integral para toda a educação básica”. (CAVALIERI, 2014, p. 1208).

⁴⁷ De 2015 a 2017, o Ideb aumentou 0,2 pontos, alcançando o índice de 4,7, valor abaixo da meta para o ano (5,0). Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019).

⁴⁸ Segundo Cavaliere (2014, p. 1212), o Programa Mais Educação atua provendo recursos às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para que adquiram materiais didáticos, realizem adaptação e manutenção prediais e remunerem, pela Lei do Voluntariado, os agentes educacionais que desenvolvem as atividades. (BRASIL, 1998).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), instituído a partir do Decreto nº 6.253 de 2007, veio substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB veio ampliando, obrigatoriamente, os percentuais dos municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, contando também com a complementação da União. Para Silva (2012, p. 36):

É uma das importantes fontes de financiamento da educação em tempo integral, uma vez que define jornada escolar ampliada como '[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares' (BRASIL, 2007c). A partir desta compreensão, o repasse de recursos aos estados e municípios se dá na proporção de 30% a mais por aluno matriculado na Educação Básica Integral.

Desta forma, as políticas públicas e seus programas complementares buscaram fomentar recursos e dinâmicas que impulsionassem a educação integral a partir da ampliação do tempo em que as crianças e jovens permanecessem na escola. Mais tempo de escola era visto como um caminho para melhorar a qualidade da aprendizagem na escola pública, como também, estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e internas a que eram submetidos.

Essas novas ações do governo voltadas às políticas educacionais, articuladas na perspectiva de ampliação da jornada escolar, com vistas a melhorar a qualidade do ensino nacional, propuseram, após certo atraso, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, estabelecido na Lei nº 13.005/2014. O texto do governo federal, composto de 20 metas, direcionaria as ações dos entes da federação a fim de desenvolver uma educação pública de qualidade para o país, "[...] constituindo-se em um dos pilares em torno dos quais se erguem as políticas públicas na área de educação". (DOURADO, 2016, p. 1).

Os desafios para a materialização do atual Plano Nacional de Educação estão interligados a questões objetivas, econômicas e políticas. Um dos pontos mais latentes é a falta de recursos, mas, também, os conflitos frente as concepções educacionais/econômicas e as disputas pela regulamentação de algumas de suas metas e estratégias.

Nessa direção, a meta 20 prevê a ampliação do “[...] investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio”. (BRASIL, 2014). O PNE também preconiza a universalização do ensino, a ampliação da jornada escolar, a garantia da permanência do aluno na escola e a conclusão da escolarização na idade recomendada. Propõe, ainda, conforme a meta 6, oferecer educação em tempo integral e impulsionar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com vistas a melhorar a aprendizagem. Essa meta “[...] é importante e ousada, requerendo claro delineamento sobre o que se entende por educação em tempo integral, para além da ampliação da jornada escolar, bem como sobre a articulação desta meta com as anteriores”. (BRASIL, 2016, p. 29).

A Meta 6, oferecer educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes desse nível de ensino.

Ainda, na estratégia 6.2, consta a prioridade para as camadas mais pobres da população:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2016).

É pertinente destacar os limites políticos e econômicos evidenciados a partir das políticas de ajustes fiscais adotados pelo governo brasileiro, a partir de 2015; ajustes que congelaram investimentos nesse setor e contribuíram para a paralisia e refluxo nas matrículas em tempo integral no país.

Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), no ano de 2018 o país contava com 12,7% das matrículas em tempo integral nas escolas públicas, o que demonstra que as ações do Estado teriam que redobrar esforços para atingir as metas propostas de 50%. Segundo este Anuário⁴⁹:

O Ensino Integral distancia-se do cumprimento da meta, invertendo as tendências verificadas em anos anteriores. Os dados de 2018 mostram queda

⁴⁹ Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>.

de 35,4% das matrículas nos Anos Iniciais e de 30,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em relação a 2017.

Já estão postas as intenções, os meios e as metas do PNE⁵⁰, mas é de fundamental importância que a mobilização dos setores políticos, sociais e educativos para sua materialização se efetive, visto que envolvem recursos financeiros, bandeiras ideológicas, agendas transnacionais e concepções diferenciadas sobre como efetuar uma educação pública de qualidade e integral. Segundo o Ministério da Educação:

[...] a educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2016).

Em simetria com as perspectivas dos contextos emergentes, as ações governamentais convergiram para a reformulação do Programa Mais Educação. Renomeado como Programa *Novo* Mais Educação (PNME), sob a Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 14/2017. Este reformulado Programa, apresentou-se como uma estratégia do governo para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. A estratégia era utilizar a ampliação da jornada escolar para reforçar esses conteúdos, uma vez que os indicadores do Inep apontavam que havia uma grande deficiência nessas áreas de aprendizagem por parte dos estudantes da rede pública.

⁵⁰ Em junho de 2019, o Plano Nacional de Educação (PNE) completou 5 anos de vigência — metade do prazo estipulado para que ele fosse implementado. Contudo, apenas quatro metas tiveram avanços parciais. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação estima que 90% das metas não serão cumpridas. Logo no começo do ano, Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por articular a implementação do PNE. Desde então, não houve nenhuma nova política para seguir com a implementação do Plano. Disponível em: <www.educaçãointegral.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A análise de Moll (2019, p.19), sobre o Programa Novo Mais Educação, considera que este está “dissociado dos significados e movimentos da vida”, pois, segundo ela:

Alimenta-se do mito de que é possível mudar os ‘resultados’ e conseguir maior ‘desempenho’ com mais tempo e reforço do que a escola já faz. Retorna-se à lógica das ‘atividades complementares’ de contra turno escolar, sem esforço na construção do tempo contínuo. O horizonte estreita-se e parece responde à lógica avaliativa focada na instrucionalidade, na competição, nos rankings tão nefastos, dadas as profundas desigualdades de saídas entre os estudantes e entre as escolas.

Nesse sentido, evidencia-se uma grande preocupação em atender aos índices das avaliações padronizadas nacionais e internacionais, resultantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da OCDE, dando ênfase a língua portuguesa e a matemática em detrimento das demais disciplinas, com o objetivo de melhorar a posição do Brasil no ranking internacional.

Segundo o novo Programa, a organização dos tempos escolares deverá ocorrer da seguinte forma:

- a. As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração. 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.
- b. As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (BRASIL, 2016).

Há uma percepção de que o PNME buscou alcançar um certo nivelamento nos conhecimentos dos estudantes com o intuito de diminuir o fracasso escolar. Nesse contexto, o entendimento do que seja educação integral ainda aparece desfocado, pois o Programa continua privilegiando a ampliação do tempo em detrimento da aprendizagem e, com isso, desqualificando a atuação dos profissionais de educação na formação dos estudantes.

Mesmo que os burocratas do Ministério da Educação se esforcem para manter o discurso articulado em direção a uma concepção de educação integral, o que se

percebe nos documentos é uma clara preocupação com o aumento do tempo escolar, voltado sobremaneira para o reforço do aprendizado da língua portuguesa e da matemática. Ao mesmo tempo, houve uma redução no leque de atividades oferecidas na primeira versão do Programa, restringindo-o a áreas mais tradicionais da educação, o que limita novos e possíveis caminhos para a comunidade escolar articular-se a novas temáticas e áreas de atuação, na perspectiva de investimento em “educação integral”. Para Moll (2019, p.19):

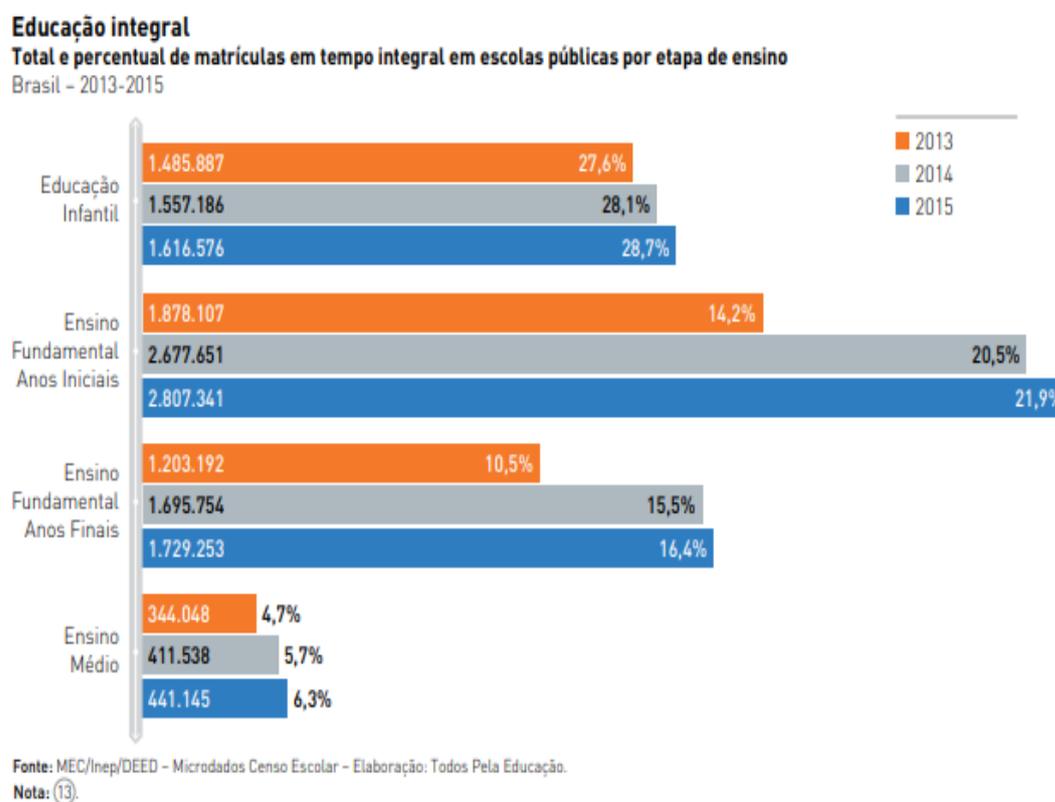
[...] a leitura da palavra, sem a leitura do mundo, base do pensamento pedagógico de Paulo Freire, é inócua quando sabemos que há de se transformar as condições concretas de existência de milhões de meninos e meninas que frequentam nossas escolas.

Por tudo isso, a ressalva que se faz em relação às políticas públicas que preconizam a educação integral se estabelece, porque centralizam a discussão na questão da ampliação do tempo, quando deviam dar prioridade para a ressignificação deste tempo nas práticas educativas com vistas à realização de atividades diversificadas para o pleno desenvolvimento humano.

Para atualizar o olhar no contexto brasileiro, no que se refere às matrículas realizadas na educação integral, nos ‘Anos Finais do Ensino Fundamental’, buscaram-se dados junto ao Anuário Brasileiro de Educação Básica⁵¹, conforme Gráficos 3 e 4. No Gráfico 3, é possível perceber um crescimento de matrículas na educação integral, atingindo o maior percentual em 2015.

⁵¹ O Anuário Brasileiro de Educação Básica foi lançado pela primeira vez em 2012 e, adota como eixo estrutural o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024, com suas 20 metas, que abrangem as várias etapas e modalidades de ensino, assim como a valorização dos professores, a gestão democrática e o financiamento do ensino público. Utilizamos os anuários de 2017 e 2019 para ilustrar esse capítulo.

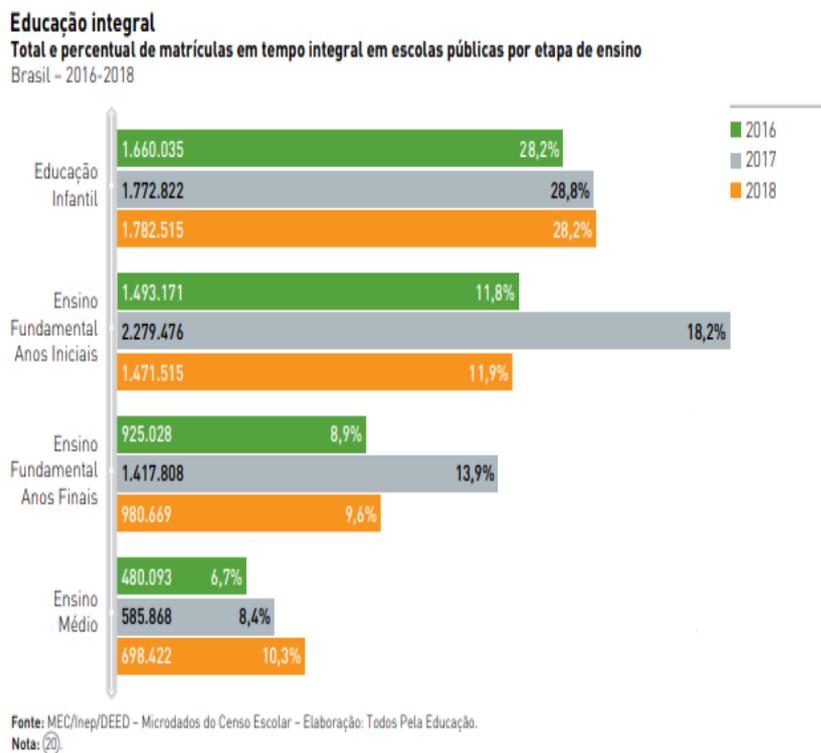
Gráfico 3 – Matrículas em Educação Integral no Brasil de 2013 a 2015



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2017, p. 57).

Já no Gráfico 4, percebe-se um acentuado decréscimo nas matrículas a partir de 2016, no “Ensino Fundamental Anos Finais”, no que diz respeito à educação integral.

Gráfico 4 – Matrículas em Educação Integral no Brasil de 2016 a 2018



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019, p. 59).

Os dados que se referem às matrículas em tempo integral do Ensino Fundamental apresentaram significativas variações nos últimos anos. Notadamente, no ano de 2018, esta etapa foi a única que apresentou queda no número de matrículas nesta modalidade de ensino. E, em especial, os “Anos Finais do Ensino Fundamental”, nos quais houve uma diminuição de 30,8%.

O ensino integral, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica,

[...] distancia-se do cumprimento da meta, invertendo as tendências verificadas em anos anteriores. Os dados de 2018 mostram queda de 35,4% das matrículas nos Anos Iniciais e de 30,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em relação a 2017. (BRASIL, 2019).

Esses dados alertam para as possíveis dificuldades que as escolas e seus agentes têm enfrentado para ressignificar suas dinâmicas e perspectivas de educação integral, como também, podem apontar para as muitas carências técnicas, financeiras e estruturais que cercam o mundo escolar e impedem sua transformação.

Não menos relevante é a percepção de que os gráficos apresentem em seus títulos “Educação Integral” e, posteriormente, apontem para matrículas em “tempo integral”, nota-se que, como já mencionado anteriormente, educação integral é uma concepção de educação que coloca o aluno na centralidade do processo e busca desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões. Então, essa proposta não se resume em apenas aumento de tempo do aluno na escola, mas na resignificação do que se faz com esse “mais tempo” de escola. Nessa direção, a educação integral pode acontecer independente do “tempo” escolar, entretanto, o “mais tempo” escolar pode oferecer mais oportunidades de aprendizagem se [re]significado e [re]articulado a práticas educativas que contemplem a formação integral dos estudantes e não apenas cognitiva em termos de currículo formal e disciplinar.

Na atual conjuntura brasileira, o Ministério da Educação ainda não apresentou mudanças ou reformulações relevantes nas políticas educacionais voltadas para a educação integral no ensino fundamental. O ex-Ministro da Educação, o economista Abraham Weintraub, destacou que:

[...] é preciso investir pesado na pré-escola e na educação básica para garantir uma melhoria contínua dos indicadores nacionais. Nosso objetivo é melhorar técnica e conceitualmente a educação brasileira. Ênfase na pré-escola, ênfase na educação básica. Tem que melhorar a capacidade de leitura das nossas crianças, a capacidade de fazer contas, matemática, regra de três, subir no Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] (BRASIL, 2019)⁵².

Nesse pronunciamento, a preocupação central do ex-ministro era com a Educação Básica e apresentava preocupação com os resultados de provas standartizadas, deixando claro seu alinhamento com as metas de qualidade dos organismos internacionais. Também, compactuando com os princípios do PNME evidenciando uma maior preocupação com as disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento das demais áreas curriculares.

Já o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, assumiu pasta ministerial prometendo dialogar com “acadêmicos e educadores” que, assim como ele, “[...] estão entristecidos com o que vem acontecendo com a educação em nosso país, haja visto nossos referenciais e colocações no ranking do Pisa”. Novamente, aparece a preocupação centrada

⁵² Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2020.

na qualidade da educação e, principalmente, nos resultados da aprendizagem em avaliações internacionais. (BRASIL, 2020).

Entretanto, mesmo com uma política de contingenciamento de recursos para a educação, o MEC apresentou um novo programa que pretende aproximar a escola de turno integral da universidade. O Programa Educação em Prática, lançado em 06 de novembro de 2019, pretende estabelecer parcerias entre as escolas e as universidades públicas e privadas, com vistas a abrir seus espaços para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, segundo o MEC a, “vivenciarem as profissões”.

No referido Programa, as universidades cederiam “espaços ociosos” (que poderiam incluir laboratórios e outras instalações) para alunos da Educação Básica utilizarem durante o contraturno. Segundo o MEC⁵³, o programa tem a finalidade de “contribuir para a ampliação, com qualidade, da jornada escolar”. Ainda, segundo o MEC, a adesão seria feita a partir das secretarias municipais e estaduais de educação e das universidades que “queiram dar essa oportunidade à melhoria da aprendizagem dos jovens e auxiliá-los na escolha de suas profissões”. Entretanto, esse programa ainda é embrionário devendo sair do enredo burocrático, de maneira otimista, somente em 2021.

Em relação ao FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação encerraria sua vigência em dezembro de 2020, houve um longo debate e um forte embate entre o governo e os relatores da proposta do novo Fundo, em função da sua importância para a continuação das políticas de educação integral e dos recursos financeiros que estão envolvidos. Vencido o embate inicial, a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15/15, que tratou da renovação do FUNDEB, foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Com a aprovação da PEC, o fundo passa a ser permanente e previsto na CF/88, com uma revisão prevista a cada dez anos. Também, com a nova proposta, o investimento da instância federal deve aumentar, de forma gradual, para 23%, até 2026. Já em 2021, no entanto, a União passa a destinar 15% ao FUNDEB (em 2020 é 10%). Outro ponto importante é que 2,5% do total dos recursos de responsabilidade da União devem ser repassados aos entes federados

⁵³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

sob o critério de bom desempenho no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) e essa regra passa a valer a partir de 2022 (esse vínculo não existia anteriormente).

O novo texto prevê que o valor piso salarial dos professores passe a ser de 70% (anteriormente era 60%) e, ainda, troca do termo "professor" por "profissionais de educação", incluindo auxiliares, secretários(as) e merendeiras, por exemplo. Outra alteração no documento ainda estabeleceu que o teto de despesas dessa natureza seja de 85%.

Portanto, as políticas que se referem à ampliação da jornada diária, numa concepção de educação integral, ainda estão postas e em vigência, mesmo que deficitárias e/ou aguardando novas definições e investimentos do poder público.

6 DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando nos referimos à educação pública brasileira é comum salientarmos a falta de qualidade no ensino ministrado em grande parte das escolas. Para minimizar essa realidade, muitos setores da sociedade civil e do Estado brasileiro vêm atuando através de ações políticas, estudos e pesquisas, para transformar essa lamentável realidade.

Nesse sentido, é importante salientar que não existe um modelo único que se possa definir uma escola de qualidade, porque qualidade é um termo polissêmico que carrega consigo várias interpretações. E a partir daí, cada escola deve buscar a sua qualidade, vislumbrando no seu espaço, as dinâmicas pedagógicas, as relações interpessoais, a estrutura física, a valorização dos profissionais que ali atuam, as necessidades da comunidade escolar e, assim, construir coletivamente dinâmicas que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem.

Corroborando para que a escola encaminhe uma (auto)avaliação do seu contexto, existe uma série de indicadores que foram disponibilizados para auxiliar a comunidade escolar a refletir sobre suas condutas e disponibilizar, a partir destas reflexões, melhores estratégias para que cada escola possa superar os pontos frágeis que impedem a qualificação de seus processos.

Para melhor apresentar os elementos conceituais inter-relacionados à qualidade da educação e seus referidos indicadores, este capítulo foi dividido nos dois subcapítulos a seguir.

6.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SEUS MÚLTIPLOS CONCEITOS E INTER-RELAÇÕES

A palavra qualidade é etimologicamente latina, *qualitate*. Segundo o dicionário Aurélio⁵⁴, a palavra qualidade é um substantivo feminino e significa: “Atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém. [...] Traço distintivo; aquilo que

⁵⁴ Dicionário Aurélio, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>.

diferencia (algo ou alguém) dos demais. [...] Modo de ser de um indivíduo; essência. [...] Categorização do ser humano; raça ou laia [...].”

No âmbito corporativo/empresarial, a qualidade tem se apresentado como a palavra mágica dominante nas últimas décadas e é entendida como um instrumento imprescindível para o crescimento e desenvolvimento econômico. Nesse espaço, o conceito de qualidade está vinculado ao desempenho e excelência do produto, à ausência de defeitos, à satisfação dos clientes. (SILVA, 1995, p. 36)

Para os ambientalistas/ecologistas, o conceito de qualidade está atrelado à preservação da natureza, da biodiversidade, da qualidade de vida e, segundo Silva (1995, p. 10), “[...] de direito à vida que tem sido negada aos seres vivos do planeta pela destruição causada pelo próprio homem”.

Neste sentido, Borges (2018, p.10) afirma que qualidade é “[...] um termo polissêmico, que traz em si uma complexa trama de fatores e conceitos com múltiplas significações”. E, no tocante à educação ela se apresenta condicionada a inúmeras variáveis políticas, institucionais, econômicas e sociais.

No documento de referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2009, p. 30), a qualidade é definida como “um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo”, ou seja, um conceito que evoluiu e continua evoluindo, conforme o entendimento e as demandas de cada contexto em seu tempo.

Sob essa perspectiva, o entendimento do significado de uma educação de qualidade vai depender de cada contexto. Podendo estar associada ao domínio eficaz dos conteúdos programáticos, elaborados nos planos curriculares; ou, estar vinculada ao domínio de uma cultura científica e literária; também, pode estar associada ao domínio de uma capacitação técnica, para servir ao mercado; ou, ainda, voltada à promoção de um espírito crítico e engajado na transformação da realidade político-social.

Corroboram alguns autores, conceituando qualidade num viés mais humanista, na visão de Paro (2018, p.36), a qualidade em educação, “deve referir-se à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional”.

Ainda, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) afirmam que a qualidade da educação é

[...] um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos.

Frente a esses condicionantes, é difícil realizar um projeto educacional que seja democrático, igualitário, gratuito e de qualidade, que atenda às demandas de todas as camadas sociais e aos interesses das classes políticas e econômicas de uma nação. Isso porque, ao longo do tempo o que se entendia por educação de qualidade sofreu alterações e suas concepções foram sendo modificadas por novas ideologias, por novos interesses mercadológicos, por ações políticas e demagógicas e por novas composições sociais e culturais.

Além dos interesses nacionais, os interesses internacionais também avançaram e invadiram o espaço educativo no âmbito das nações, alterando o que se entendia como qualidade na educação. Nessa perspectiva, a influência do fenômeno neoliberal global trás a tona um conceito de qualidade que “[...] se liga à lógica do mercado, à economia, à livre concorrência e ao individualismo”. (SILVA 1995, p.38). Corroborando Borges (2018, p.14) quando afirma que

[...] para atender aos novos princípios do sistema societal do capital era preciso realizar a reforma do estado (reformas educacionais) [...] ocasionando novos conceitos tanto de educação quanto de qualidade dessa educação oferecida. As definições e concepções de qualidade passaram a ser influenciadas por diversas agências multilaterais e fundações vinculadas a grandes grupos empresariais. Com destaque para os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outras) que entram em cena para mediar os ajustes necessários para que os sistemas educacionais atendessem as demandas da nova ordem do capital.

Sob influência desses interesses entre outros, nem sempre conflitantes, o conceito de qualidade foi se modificando e as ações do Estado brasileiro e o entendimento da sociedade sobre seu significado também.

Inicialmente, no Brasil, acreditava-se que alcançaríamos qualidade na educação quando todas as crianças e jovens tivessem acesso à escola e que fosse erradicado o analfabetismo, num princípio de igualdade de acesso pelas oportunidades. Nesse contexto, as políticas públicas entraram em cena para tentar sanar essa defasagem, ampliando matrículas e construindo mais salas de aula e

escolas para atender aos anseios políticos, econômicos e sociais, o que não foi suficiente.

Posteriormente, a questão da qualidade na educação foi enfatizada novamente quando estudos⁵⁵ apontaram que não bastava somente ampliar as matrículas, mas que era preciso garantir a permanência das crianças e jovens na escola, assim como, sua aprovação e terminalidade dos estudos. Novamente, ações governamentais tentaram suprir essa deficiência do sistema educacional e promover uma educação pública de qualidade; também não foi suficiente.

Nos últimos anos, o referencial de qualidade educacional tem sido medido pelo rendimento dos estudantes em avaliações padronizadas em nível nacional (IDEB) e internacional (PISA), em provas que privilegiam apenas algumas áreas do conhecimento em detrimento da totalidade dos conhecimentos trabalhados no processo educativo e, portanto, apontam um cenário, de certa forma, limitado quanto a indicadores quantitativos para definir a qualidade educacional da Educação Básica do Brasil, o que atende à lógica do mercado e aos interesses dos organismos internacionais.

Esse conceito de qualidade está fortemente associado ao fenômeno do neoliberalismo global e, neste caso, a qualidade está vinculada à lógica academicista do mercado, à economia de mercado, à livre concorrência e ao individualismo que caracterizam esse fenômeno mundial. Nessa perspectiva, Morosini (2014, p. 390) apresenta e conceitua o que classifica de qualidade isomórfica⁵⁶ que, segundo a autora, “[...] é a voz mais forte em processos avaliativos. Em tempos de modernização e racionalidade a comparação e a busca de standards se consolidam”.

Essa concepção de qualidade fica pontual nos ditames das políticas internacionais voltadas à educação, fomentadas pelo Banco Mundial, UNESCO, OCDE e demais organismos internacionais que apresentam orientações e/ou influenciam as políticas públicas nacionais, as ações de ONGs e de empresas nacionais e suas Fundações. Trazem em suas orientações internacionais um modelo de qualidade voltado ao mercado, que padroniza o processo avaliativo a partir de

⁵⁵ Gadotti (2013), Libâneo (2013), Moll (2012), Demo (1995) e Silva (1999).

⁵⁶ A qualidade isomórfica pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único (MOROSINI, 2014, p. 390).

modelos de provas que avaliam, em larga escala, apenas parte do processo educativo.

Nesse contexto, historicamente, o Estado brasileiro (esteve) está a serviço do capital e seu interesse (esteve) está focado, especialmente, nos sujeitos que (eram) são capazes de ingressar no sistema produtivo direta ou indiretamente. Para Dalla Corte (2010 p. 68), neste modelo: “A qualidade está conectada a padrões focados na sustentabilidade e empregabilidade, conseqüentemente, nas políticas públicas voltadas para o mercado”. Assim, a qualidade é adotada para satisfazer as necessidades de alguns grupos sociais e, em específico, as necessidades do mercado de trabalho. Para alguns, esse é o modelo de qualidade a ser seguido.

Entretanto, num país plural e com imensas desigualdades econômico-sociais é importante ir além e ampliar/aprimorar o conceito e abrangência de educação de qualidade para todos, no sentido de propiciar aos indivíduos das periferias, aos excluídos, aos desqualificados, aos decorrentes de diferentes etnias, credos e espaços socioculturais, entre outros, as condições necessárias para mudar a sua realidade. Na perspectiva isomórfica de qualidade, voltada a segmentar a população de uma nação, corremos o risco de estagnar o desenvolvimento econômico do país e as políticas sociais poderão entrar em colapso, aumentando os indicadores de exclusão social.

Fazendo um contraponto a essa visão standartizada de qualidade, Libâneo (2012, p. 132) afirma que educação de qualidade é

[...] aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, um conceito implícito à educação e ao ensino.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário incentivar ações para fomentar qualidade na educação pública que atinja a todos e todas as classes sociais, que promova efetivamente a formação humana e, também, possibilite o desenvolvimento econômico, cultural e político do país. Gatti (2007, p. 137) também corrobora e aponta que a qualidade da educação:

[...] passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura.

Partindo da visão da autora, o grande desafio do país para desenvolver educação de qualidade está além da questão da matrícula, da permanência e da aprovação dos estudantes, justamente porque emerge um novo paradigma⁵⁷ inter-relacionado à qualidade da educação na escola pública, ou como aponta Moraes (1997), em sua concepção de educação de qualidade, um “paradigma educacional emergente”.

Tal ótica pressupõe educação que fomente aprendizagens significativas, em que os pressupostos se constituam em: investimentos na melhoria dos recursos didáticos, na infraestrutura escolar, no aumento do investimento por aluno, na ampliação do tempo de escola (educação em tempo integral) com atividades diversificadas e atrativas, na qualificação e valorização do corpo docente e, em suas estratégias de ação que devem focar no desenvolvimento humano, na formação humana e intelectual dos estudantes. (MORAES, 1997)

A escola, nessa lógica, assume um protagonismo e precisa definir estratégias para produzir educação de qualidade e, para isso, é necessário que cada sistema de ensino conheça os elementos objetivos e subjetivos presentes na conjuntura da vida escolar. Para tal, é importante assumir a discussão e a definição “[...] do que ela quer com essa qualidade, ou seja, o que a escola pretende com qualidade, uma vez que qualidade é um pressuposto básico da educação” (SILVA, 1995, p. 47). Apresenta-se aí o grande desafio da escola pública, que é incluir, de forma equitativa, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições adequadas para se constituírem cidadãos participantes com direitos iguais num mundo em constante mudança.

Ademais, pressupor uma pedagogia de qualidade é tomar um caminho diferente da pedagogia empresarial ou da qualidade sob a ótica econômica, porque a escola “não produz mercadorias”, portanto, “não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição”. (LIBÂNEO, 2012, p. 132). A escola não pode ser um balcão de negócios e os alunos não são clientes; eles são parte integrante dela. Ela é espaço

⁵⁷ “Paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias”. (MORAES, 1997, p.31).

de cuidado das pessoas, de convivência e de expressão de valores, de crenças, de tradição. Ainda, para Libâneo (2012, p. 132), o aluno “[...] é sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida”, e a escola deve ser o espaço de acolhimento deste ser e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Cabe à escola propiciar uma formação voltada à cidadania, para a formação de valores, para a autonomia e formação para o trabalho, num espaço de liberdade, de gestão compartilhada e democrática, que saiba a importância de seu papel social, político e técnico.

Nesse sentido, o governo federal define que “qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente” e reforça que “cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação”. (BRASIL, 2013, p. 5). Essa proposição coloca a escola na centralidade do processo de mudança e, portanto, as instituições escolares e seus profissionais precisam assumir-se como agentes capazes de mudar os processos vigentes, propondo novas dinâmicas educacionais.

Entretanto, não podem fazer as mudanças isolados, sozinhos. Torna-se necessária uma ação conjunta, colaborativa, uma “cidadania ativa”⁵⁸ que inclua e mobilize a sociedade a participar das discussões e entendimentos de novas ações que possam promover as mudança político-econômico-social no espaço escolar e seu entorno.

No entendimento do Ministério da Educação (2013, p. 6) “[...] educação é um assunto de interesse público” e chama atenção que a luta pela qualidade da educação brasileira

[...] é de responsabilidade de toda a comunidade: pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, de toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. (BRASIL, 2013, p. 6).

É evidente que “[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas”. (GADOTTI, 2010, p. 7). Assim, em educação, a qualidade está associada

⁵⁸ A cidadania ativa supõe que a responsabilidade social é de todos e não apenas do governo. (GADOTTI, 2013, p. 56).

também ao “bem-viver”, à qualidade de vida de toda a comunidade que integra a “comunidade escolar”. Entretanto, a educação não vai ser de qualidade quando o seu entorno não for de qualidade, seja professor(a), aluno(a), pais, comunidade. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14),

[...] pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

Portanto, é importante “analisar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva polissêmica”, ou seja, é importante que as condições intraescolares e extraescolares e os “diferentes atores individuais e institucionais” sejam vistos como partes fundamentais para o estudo da “situação escolar sob o enfoque da qualidade” (DOURADO, et al, 2007, p. 5). Os autores apontam que as dimensões, tanto internas como externas aos muros da escola, são condicionantes para a promoção de uma educação de qualidade e, portanto, devem ser conhecidas, estudadas e avaliadas como ponto de partida para uma ação conjunta de transformação da realidade vivida por aquela comunidade escolar.

Nesse intuito, quando se faz inferências sobre qualidade na educação, é importante avaliar as dimensões intra e extraescolar de qualidade⁵⁹ que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, seus sujeitos, as relações interpessoais, as condições socioeconômicas, o meio que está inserido, entre outros, e não apenas a parte final destes, via processo avaliativo somativo. Utilizando-se dos indicativos das dimensões intra e extraescolares torna-se possível perceber os pontos negativos e os pontos positivos de uma unidade escolar ou de um sistema escolar e, a partir desta percepção, estabelecer critérios e metas de qualidade a ser alcançados. É claro que num quadro de abandono histórico em que vivem as escolas públicas do país, esse trabalho vai requerer uma grande mobilização a fim de que aja, efetivamente, um

⁵⁹ Dourado e Oliveira (2009, p. 207), entendem dimensões, fatores e condições de qualidade como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

movimento nacional comprometido e lúcido que envolva todos os setores da sociedade para a transformação do sistema educacional.

Fica claro que essas mudanças precisam estar embasadas pela seriedade e responsabilidade do poder público, considerando: maiores recursos destinados à educação; melhoria das condições de trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos educativos; maior envolvimento da sociedade com o projeto educacional do país e melhor remuneração e formação dos docentes (graduação e formação continuada) para o exercício de sua função.

Gadotti (2010, p. 19) provoca afirmando que: “Uma escola, uma universidade, precisa pouco para ser de qualidade, mas nelas não podem faltar ideias. Precisa basicamente de três condições: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto”. Para o autor, estes são fatores primordiais para alavancar a escola de qualidade, que atraia as crianças e os jovens, sobretudo, que valorize os sujeitos do e no processo, que fomente as boas práticas pedagógicas no ato educativo e que contemple as expectativas dos sujeitos envolvidos com vistas a uma aprendizagem significativa, que contribua para a construção de uma trajetória ascendente de inserção social, cultural e profissional futura.

Num país, marcado historicamente por uma imensa concentração de renda e enorme desigualdade social, é desumano continuar excluindo do sistema educacional a parcela mais pobre e desamparada da população. A escola pública precisa se constituir, primeiramente, espaço de acolhimento e de inserção de seus sujeitos no mundo do conhecimento, na aprendizagem, mas com aprendizagem de qualidade para todos, com condições para que seus estudantes desenvolvam suas potencialidades humanas, cidadãs, capazes de fazer parte e de atuar do mundo em que vivem.

E, “qualidade se consegue com atitudes, ações e compromisso, não apenas com discursos” (SILVA 1995, p. 40), para tanto, é importante que os agentes públicos tenham vontade e agilidade política e promovam, em parceria com a sociedade civil, um planejamento educacional que possibilite, em todos os níveis, que os sistemas educacionais operem dentro dos limites da competência e com qualidade. Nessa ótica, Silva (1995, p. 36) afirma que

[...] qualidade é algo que deve ser construído a partir de um diagnóstico do estado atual, do planejamento do nível de qualidade que se pretende e de um projeto de programa de desenvolvimento e aprimoramento. Qualidade é um planejamento estratégico.

Entretanto, no Brasil, esse planejamento estratégico acaba sofrendo constantes interrupções com as mudanças de governos a cada quatro anos ou pela falta de interesse e vontade política. Além disso, muitos programas de fomento à educação são políticas de governo, que não se transformam em política de Estado, constituindo-se em “letra morta” e, em atraso no desenvolvimento qualitativo da educação nacional.

Para superar o atraso no desenvolvimento qualitativo e a persistente desigualdade na aprendizagem em nosso país, seria pertinente pensar a qualidade da educação a partir da concepção de equidade, estabelecendo um tratamento diferenciado para quem é diferente.

Segundo a concepção de Morosini (2014, p.391), a qualidade da equidade

[...] reflete concepções presentes em regiões com larga diferença entre os estratos sociais, como o caso do Brasil e da América Latina. Postula-se que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos refletores da complexidade do local.

Desse modo, é importante pensar em qualidade na educação a partir de um modelo de escola mais equitativa, democrática, participativa, comunitária, cidadã, a fim de satisfazer as necessidades de inclusão econômico-social e que propicie condições técnicas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Para Dalla Corte, (2010, p. 68) “[...] a qualidade da equidade está voltada para a noção de cidadania e democracia, em que os indicadores não são simplesmente padronizados, mas contribuem para estudos qualitativos e quantitativos”. Para tanto, seria importante romper o dualismo na perspectiva da qualidade na educação a partir de um movimento social consciente de que a mudança passa por questões econômicas (que são muito importantes), mas que, principalmente, necessita de mudança nas atitudes das pessoas que integram o sistema educacional. Esse poderá ser um dos caminhos para superar o baixo aproveitamento, a evasão, a repetência, a má gestão, entre outros elementos que desqualificam a escola pública brasileira. Nessa direção, “quanto mais segmentos e pessoas participarem da avaliação da

escola e se engajarem em ações para sua melhoria, maiores serão os ganhos para a sociedade e para a educação”. (BRASIL, 2013, p. 07).

É importante que a sociedade ocupe os espaços de luta pela mudança educacional, participando ativamente nas proposições das políticas de governo e de Estado, na gestão escolar, na busca pelos insumos necessários para avançar quanto à qualidade e ao comprometimento com o ensino e a aprendizagem. Num movimento político-social capaz de compreender a educação de qualidade como importante investimento para a formação e o progresso humano e, também, para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico do país. Vale ressaltar que a qualidade educativa da população, para Demo (1995, p.35),

[...] vai adquirir uma função estratégia de fiel da balança no horizonte de oportunidades de cada sociedade, significando, de um lado, instrumentação adequada para a cidadania e, de outro, capacidade produtiva apta a organizar processos realmente competitivos e qualitativos.

Assim sendo, as ações governamentais e as políticas públicas educacionais apresentaram propostas de ampliação do tempo de escola, com vistas a promover educação integral para acolher, incluir e possibilitar a formação integral dos estudantes, entendendo que mais tempo de escola poderia ajudar a promover a qualidade na educação pública do país, desde que todos se comprometessem para esse fim. Porém, no entendimento de Gadotti (2010), é necessário ir além, a escola pública precisa priorizar “qualidade sociocultural”. Isso significa:

Investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte, lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. (GADOTTI, 2010, p. 9).

Nessa dinâmica, o percurso é longo e desafiador, uma vez que para muitos a educação está associada, em primeiro lugar, a “gastos”, a um investimento econômico e, por isso, defendem a bandeira da qualidade a partir do olhar mercadológico da eficiência. Nesse sentido, pensá-la sob a ótica sociocultural, que contribua para a equidade, requer sensibilidade e disposição para confrontar o mercado e sua dinâmica

fria e excludente. Avançar em diagnósticos para melhorar a qualidade da educação requer trabalho árduo e comprometido, uma vez que o tema é complexo e envolve várias dimensões visíveis e ocultas em seu processo.

Portanto, é urgente romper o paradigma da educação atual, superar esse modelo vigente que aprisiona as crianças e os jovens a métodos de ensino já ineficazes, que frustra os professores ao perceberem a ineficiência dos processos educativos, e pensar um novo paradigma educacional, com um modelo de escola que atenda aos anseios de seus sujeitos e do mundo que os cerca. Moraes (1997, p. 166) corrobora afirmando que

Precisamos repensar a escola, o currículo, as metodologias, os ambientes de aprendizagem, a necessária formação dos professores nessa área, de forma a incluir estratégias que cultivem a imaginação, a atividade criadora na sala de aula e, incentivem a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor, a curiosidade, o questionamento de si mesmo, criando condições favoráveis para que eles possam criar um espaço para a fantasia e o jogo imaginário, para o respeito às diferenças, para a cooperação e o compartilhamento, para aceitação de si mesmos e dos outros. Enfim, um espaço criativo em que a criança realmente se sinta mais feliz e alegre, em decorrência de sua participação em algo criativo, produtivo. Isso demandaria mudanças radicais na estrutura do atual sistema educacional.

É em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento importante para um possível avanço em direção à qualidade da Educação Básica no Brasil, a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir. Nesse modelo educacional, passa-se a ter uma possibilidade de melhorar a qualidade geral dos processos educativos, estimulando novas metodologias de aprendizagem, novas práticas pedagógicas integradoras dos mais diferentes aspectos individuais, mas também coletivos, numa ação que possibilite a participação e ação dos sujeitos no mundo.

Pensar a educação como um sistema aberto, em que o conhecimento está sempre em movimento, em construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o espaço em que vive, numa constante troca, assimilação, constatação diante da interação e diálogo entre o professor e o aluno num ambiente de aprendizagem significativa. Para Moraes (1997, p. 187): “Nesse ambiente de interação teremos um novo currículo, um novo aluno, um novo professor e um novo aprendizado de ambos”.

Assim sendo, a educação de qualidade precisa priorizar uma aprendizagem que tenha significado para os sujeitos, em que a construção do conhecimento implica em maior autonomia para os indivíduos a fim de que a relação sujeito-objeto aconteça

através de novas e múltiplas formas de aprendizado. A perspectiva do paradigma educacional emergente requer qualidade e quantidade na prática educativa e, no entendimento de Moraes (1997, p. 193): “A quantidade está posta, uma vez que se ampliou o tempo e o acesso à educação, entretanto, o desafio atual é buscar uma qualidade que garanta a equidade no fim do processo, que propicie igualdade de oportunidades”.

Frente a esse “novo” olhar, a sala de aula não pode ser um espaço de contemplação, onde os alunos estão apenas de “corpo presente”, mas um espaço de ação, de construção e de interação entre os indivíduos ali presentes, entre eles e o meio que os cerca, entre eles e o conhecimento a ser produzido ou já produzido. “Com a utilização de metodologias inter e transdisciplinares em projetos de interação, de diálogo entre os indivíduos e, deles com o mundo.” (MORAES, 1997, p. 186). Essa perspectiva de ação educativa desloca o professor da centralidade do ensino e convida o estudante e a aprendizagem a se tornarem também atores dos/nos processos de ensinagem.

Segundo Moraes (1997, p. 193):

Tal compreensão sinaliza que a qualidade educativa depende de cada escola, do diretor, dos professores, dos alunos, da comunidade envolvida; das relações que se estabelecem entre os elementos; dos métodos, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados; do envolvimento do contexto e das formas de gestão educacional. A qualidade com equidade pressupõe também a existência da consciência de que a educação deve confrontar as injustiças mais do que preservá-las.

Portanto, o paradigma educacional emergente aponta para o sujeito em sua totalidade; um sujeito que para ser agente de transformação precisa, em primeiro lugar, se autoconhecer, olhar para dentro de si, perceber seus valores e suas fragilidades e, com isso, se tornar consciente de si e do mundo na perspectiva de evoluir e amadurecer. Esse autoconhecimento consciente poderá contribuir com um indivíduo emocionalmente forte, pleno, digno, capaz de colaborar para a transformação da sociedade e do mundo em que vive.

É perceptível que se vive num momento de transição, de dificuldade em superar o modelo tradicional de escola, de ensino, de sistema educacional e avançar para o novo contexto emergente. Claramente se percebe a necessidade de romper com o paradigma dominante, entretanto, os caminhos legais, burocráticos e a acomodação

de muitos profissionais do ensino nos mantêm presos a um processo contraditório, pouco atraente e que perde cotidianamente espaço para as transformações tecnológicas e as demais exigências da sociedade do conhecimento. Resta saber o quanto se está dispostos a mudar ou quanto tempo vai demorar para que esse paradigma emergente se torne realidade.

A educação integral aparece como uma possibilidade para o enfrentamento da realidade atual, abrindo espaço para que mais tempo de escola se transforme em mais qualidade desse tempo, com novos e dinâmicos processos de ensino e de aprendizagem, que faça os estudantes se apaixonarem pelo conhecimento a ponto de protagonizarem sua formação, na integralidade. Para que esse percurso se concretize será imprescindível a ação conjunta entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil para concretizar o sonho de que a escola pública retome seu lugar de excelência na educação nacional.

6.2 INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os indicadores⁶⁰ de qualidade em educação no Brasil foram criados como instrumentos de ajuda para a comunidade escolar “[...] avaliar a qualidade da escola, compreendendo seus pontos fortes e fracos”. (BRASIL, 2013, p. 7). Eles possibilitam o planejamento e o monitoramento da ação pedagógica a fim de que a escola e a comunidade em geral conheçam o resultado do trabalho executado em seu espaço. Além disso, são ferramentas importantes para pontuar elementos relacionados às práticas de ensino, à aprendizagem, à infraestrutura, aos processos de gestão, aos aspectos inter-relacionais, entre outros. Servem, portanto, para que a partir desses elementos, em seus pontos fracos e fortes, seja possível traçar estratégias para elevar a qualidade das escolas e, por conseguinte, de todo o sistema educacional.

Conforme o entendimento de Darling-Hammond e Ascher (2006, p. 31)

[...] indicadores devem ser vistos como um conjunto de dados num processo de “construção política reflexiva” e como um auxílio para um processo reflexivo de tomada de decisões nas escolas. Devem ajudar a identificar áreas que demandam investigações mais aprofundadas e fornecer pistas para linhas de trabalho mais promissoras.

⁶⁰ Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. (BRASIL, 2013, p. 5).

Ou seja, podem e precisam ser utilizados como uma forma de identificar problemas, vulnerabilidades, necessidades, estabelecer metas e objetivos a serem alcançados como forma de superação e organização das demandas de cada instituição educativa.

Nesse ponto, se a escola tiver um bom conjunto de indicadores, ela poderá fazer sua própria avaliação e, desta forma, perceber sinais que apontem o que ocorre de maneira satisfatória ou não em seu contexto, para que, de forma colaborativa na ação de seus sujeitos, possa elencar linhas de ação a serem articuladas para melhorar seu desempenho. Por essa razão, os indicadores são flexíveis e se adequam a cada realidade escolar, “[...] de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola”. (BRASIL, 2013, p. 7).

Buscando elevar os índices da qualidade educacional brasileira, o Ministério da Educação desenvolveu uma série estudos em parceria com Organizações não governamentais (ONGs), organismos internacionais (Unicef), secretarias de educação, órgãos do MEC, profissionais de escolas, familiares e alunos de todas as regiões do país. Este estudo, após algumas oficinas e pré-testes em escolas do país, culminaram na construção de uma série de indicadores de qualidade para a educação, especialmente, para o ensino fundamental.

Segundo avaliação do MEC, estes indicadores de avaliação são, “[...] fruto do consenso entre instituições que têm grande conhecimento sobre a escola pública e as políticas educacionais no país e sobre as necessidades de melhoria de sua qualidade”. (BRASIL, 2013, p. 6). A partir desse estudo, foram identificadas sete dimensões e respectivos indicadores de qualidade que podem servir de referência para as escolas na “reflexão de sua qualidade”. Estas dimensões e seus respectivos indicadores são apresentados na Figura 11.

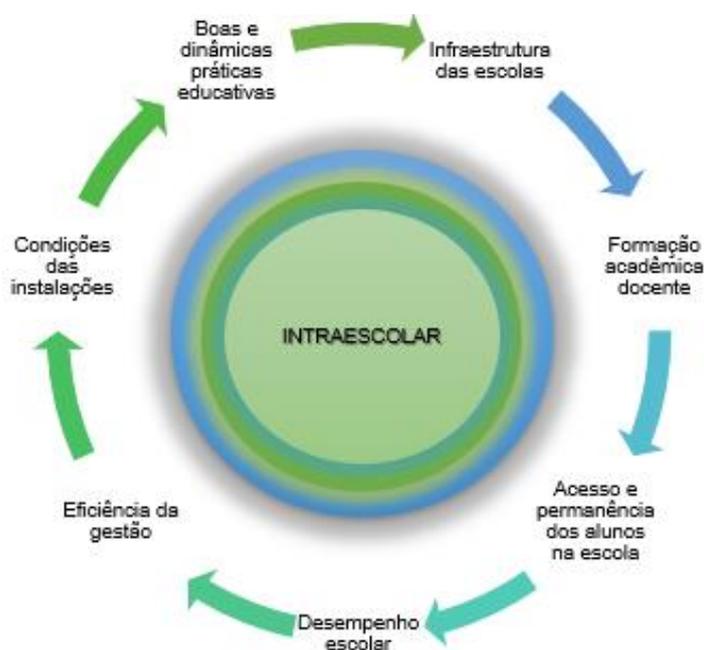
Figura 11 - Dimensões e indicadores de qualidade para o contexto escolar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Brasil (2013).

As dimensões de qualidade referenciadas caracterizam, em geral, o que Dourado et al. (2007, p.16) chama de dimensões intra e extraescolares. Na Figura 12, observa-se os principais elementos que compõem a dimensão intraescolar.

Figura 12 – Dimensão intraescolar de qualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Dourado et al. (2007)

Na dimensão intraescolar, voltada para dentro da escola e para as relações que ali se estabelecem, a atenção está diretamente ligada à organização e gestão, às dinâmicas curriculares, aos processos de formação, ao papel e expectativas sociais dos estudantes, ao planejamento pedagógico, aos processos de participação e de avaliação, portanto, refletem no sucesso ou fracasso escolar dos alunos e de todos envolvidos no processo.

Nessa direção, Dourado et al. (2007) enfatizam, também, a importância da dimensão extraescolar que rompe os muros da escola e se expande para o entendimento do espaço social, da dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos. Na Figura 13, observam-se os principais elementos que compõem a dimensão extraescolar:

Figura 13 – Dimensão extraescolar de qualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Dourado et al. (2007)

É importante reconhecer e compreender o espaço social que envolve todos os estudantes e suas famílias porque, através dele, é possível buscar dinâmicas de aprendizagem e de acolhimento aos indivíduos. Imersa neste contexto, a escola pública pode fazer a diferença, estabelecendo o que Dourado et al. (2013, p. 15) denominam de *qualidade social*, ou seja, “[...] uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”.

A promoção de qualidade na educação, sob o viés extraescolar implica:

[...] por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (DOURADO et al., 2013, p. 15).

Para dar conta de tal situação, a escola precisa construir um projeto que atenda, acolha e estabeleça possibilidades de mudança na realidade vivida por estes sujeitos. Definindo claramente quais são os fins da educação escolar, adequando suas ações e processos pedagógicos para atender aos interesses de seus estudantes, a fim de constituir a aprendizagem significativa.

Como elemento chave dessa mudança, é fundamental que a comunidade seja acolhida, apoie e compreenda a importância desse espaço de aprendizagem, como também, valorize a importância de seus profissionais, cuide e faça parte das decisões que ali acontecem. Outro elemento importante diz respeito às políticas educacionais entendidas como políticas públicas sociais da educação. Tais políticas sociais ou programas educacionais podem ajudar no enfrentamento dos problemas socioeconômicos e educacionais correlacionados à escola pública.

Por meio das políticas intersetoriais, há a possibilidade de inserção destas comunidades e seus filhos num contexto da cultura, esporte, lazer, em conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo, transformando a escola e seu entorno num espaço de qualidade capaz de contribuir para a inclusão dos sujeitos em novos contextos e possibilidades de vida.

Nesse sentido, o Estado, por meio de políticas educacionais complementares, demonstra alguma preocupação em contribuir para fomentar a qualidade escolar, com a definição e efetivação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais com vistas a promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o país. Também, implementou um sistema de avaliação, para aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão. Assim como, promoveu a efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como livro didático, merenda escolar, transporte escolar, modernização escolar, saúde do escolar, segurança na escola, entre outros, a fim de colaborar para melhorar o ensino, a aprendizagem e o diagnóstico destes.

Todos esses elementos apontam condicionantes negativos e positivos inter-relacionados ao contexto educativo que podem potencializar ou impedir a qualidade no/do sistema educacional. A partir desses elementos, e outros, torna-se possível fazer um diagnóstico da situação da educação pública atual e iniciar um processo de mudança.

É latente que a educação para ser de qualidade precisa de um consenso nacional e o Estado não pode se eximir de suas responsabilidades transferindo para a escola toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. As variáveis para a promoção de uma escola de qualidade são muitas, tanto dentro de seus muros quanto fora deles, para tanto, somente a partir de um comprometimento ativo do Estado, em parceria com a sociedade e com a comunidade escolar, poderá trilhar um caminho conjunto de corresponsabilidade para melhorar a qualidade dos processos educacionais no Brasil.

6.3 EM DISCUSSÃO DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SCMB

O ato de pesquisar constitui-se uma das ações pelas quais se busca ampliar o conhecimento sobre um determinado tema, na perspectiva de superar o senso comum, atualizar e qualificar a compreensão acerca de determinado fenômeno. Nessa direção, pesquisar em educação “[...] significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”, em que o conhecimento gerado nesta experiência humana, “[...] raramente pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados” (GATTI, 2007, p. 12), inserindo-se, por isso, nos propósitos da pesquisa qualitativa e em suas concepções interpretativas.

Assim, neste subcapítulo, são apresentados e analisados os dados construídos neste estudo de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que a abordagem “quali” promove uma atenta compreensão do objeto escolhido, permitindo um entendimento claro da problemática delineada e dos respectivos objetivos.

Para analisar os dados desta pesquisa optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2016), entendida como uma das técnicas que melhor se adequam no tratamento de dados em pesquisas qualitativas, corroborando no esforço da pesquisadora em compreender e analisar o sentido da comunicação.

Nessa direção, buscaram-se, nas mensagens dos dados construídos, as proposições evidentes e as ocultas, como também, o que estava dito nas entrelinhas e que ajudariam na construção da compreensão da realidade estudada.

Para Chizzotti (2008, p. 115), a análise de conteúdo potencializa a construção de

[...] um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentários: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas, procurando identificar a frequência ou constância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos.

Sendo assim, a análise do conteúdo foi construída a partir da leitura e compilação de dados nos documentos nacionais e do SCMB, bem como pela tabulação, categorização e análise das informações oriundas dos questionários mistos *on-line*.

A pesquisa *on-line* ofereceu subsídios para balizar a análise do conteúdo a partir das impressões e experiências vividas e descritas pelos gestores e coordenadores/professores dos CM. De maneira reflexiva, buscando perceber o grau de relevância das propostas, seu entendimento e envolvimento com o problema investigado, foi possível apontar alguns indicadores na perspectiva da qualidade na educação integral, frente à ampliação da jornada escolar, nos colégios que compõem o SCMB.

Como resultado dos dados produzidos, foram definidas DIMENSÕES e INDICADORES de qualidade para o SCMB, que apontem novas diretrizes para o Sistema, tendo em vista a temática de pesquisa, *Diretrizes de qualidade para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil*.

Na lógica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), tais *dimensões de qualidade* se traduzem em *categorias gerais de análise* da pesquisa e os *indicadores de qualidade* se referem às *categorias específicas* propriamente ditas. Assim, cada dimensão é constituída por uma série de indicadores que foram definidos a partir dos questionamentos respondidos pelo coletivo das escolas do SCMB.

Tais respostas permitiram aos sujeitos colaboradores da pesquisa refletir e avaliar o TI nas unidades e contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida nos CM, a partir da sua percepção da realidade, das necessidades e das prioridades de cada instituição. Nesta lógica, o Ministério da Educação sinaliza que os indicadores traduzem os pontos fortes e os fracos de uma realidade escolar, ajudando a diagnosticá-los e superá-los, a partir do entendimento, do envolvimento dos indivíduos e da disponibilidade de todos para a mudança. (MEC, 2013).

Os Colégios Militares são escolas públicas federais administradas pelo Exército Brasileiro que atendem, aproximadamente, 12.000 discentes, meninos e meninas, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, em todo o ciclo do Ensino Médio. Esses Colégios, em seu conjunto, formam um Sistema, o SCMB, dirigido pela DEPA, com sede no Rio de Janeiro-RJ, que tem a função de coordenar, orientar, planejar e avaliar todos os procedimentos educacionais das unidades dispostas em várias regiões do Brasil, como representados na Figura 14.

Figura 14 - Unidades escolares do SCMB



Fonte: Hartmann (2018, p. 27).

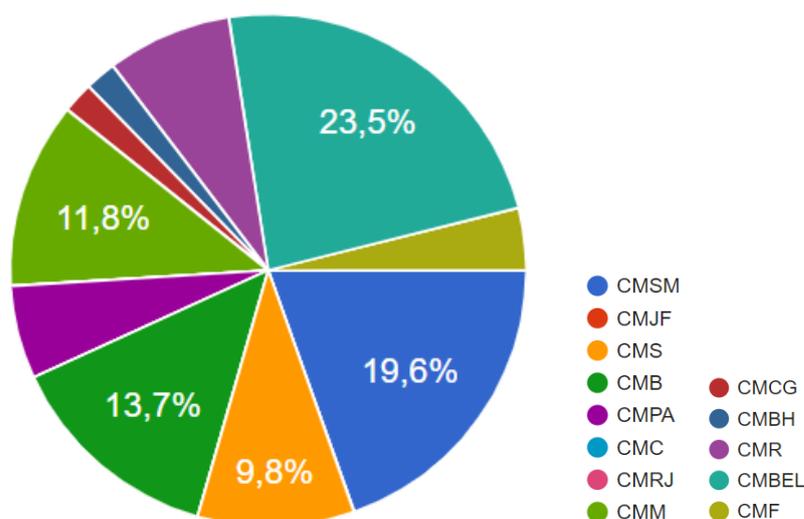
O Sistema conta com profissionais militares, de carreira e temporários (docentes e administrativos), e com profissionais civis (docentes e administrativos) que atendem as demandas gerais dos colégios. Nesta pesquisa, em função do grande número de profissionais nos CM, fez-se um recorte, escolhendo como sujeitos colaboradores do estudo aqueles que tinham maior envolvimento com a ampliação da

jornada escolar ou com o turno integral (TI) como é denominado no SCMB. Para tanto, foram escolhidos: Diretores (Gestores) e Coordenadores de Ano e Pedagógicos (Gestores/Professores).

Desse contexto, emergiram os dados que possibilitaram a análise, compreensão e construção de indicadores de qualidade para o SCMB, a partir das dimensões a seguir detalhadas.

No Gráfico 5, apresenta-se um demonstrativo dos treze CM pretendidos como objetos deste estudo. Nele percebe-se uma grande participação do Colégio Militar de Belém - PA, seguido pelo Colégio Militar de Santa Maria - RS. Entretanto, houve ausência de participação dos colégios do Rio de Janeiro - RJ, de Curitiba - PR e de Juiz de Fora – MG, contabilizando um total de 10 CM participantes.

Gráfico 5 - Colégios Militares participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

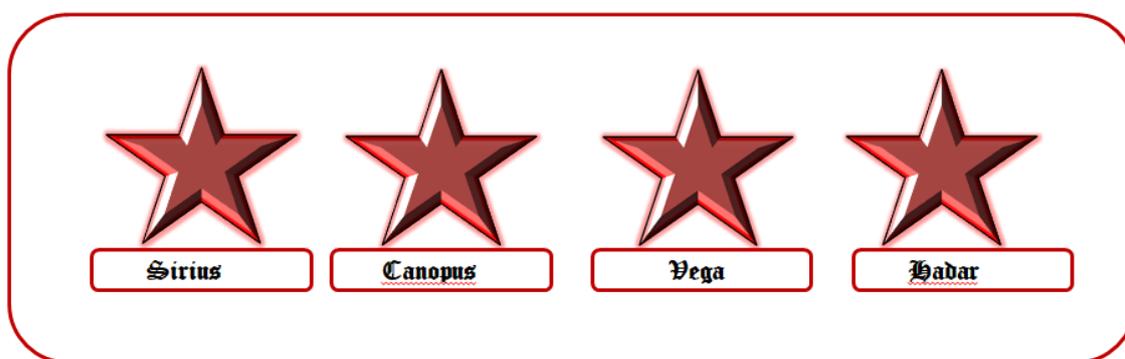
Os números do Gráfico 5 podem ser relativizados em função do período de exceção vivenciado com a crise mundial causada pela pandemia do Covid-19. Um momento em que as atividades escolares presenciais estão suspensas e as aulas aconteceram no ambiente virtual de aprendizagem-AVA do Sistema, utilizando-se o Moodle e outras ferramentas *on-line* como espaços de interação, ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Este contexto, em que docentes e

estudantes tiveram suas rotinas bruscamente alteradas e que passam por um processo de adaptação à realidade imposta, pode justificar a ausência de alguns colaboradores nesta pesquisa.

Na Figura 15, apresentam-se os colaboradores que contribuíram com a construção de dados desta pesquisa.

A fim de preservar as identidades dos indivíduos, optou-se por identificá-los por meio de imagens (estrela vermelha) e nomes de **estrelas** (em alusão ao símbolo do SCMB – a estrela vermelha), sem revelar a identidade e nem a que CM pertence.

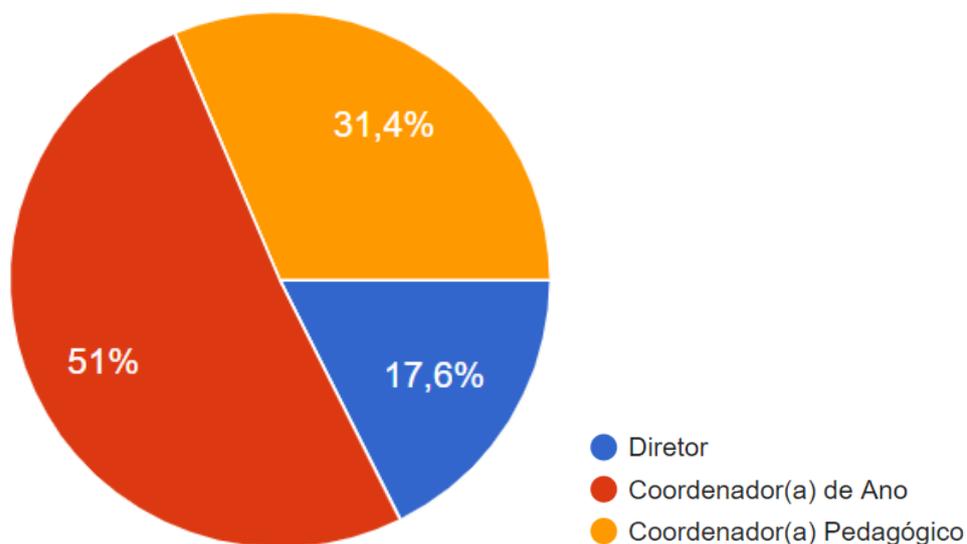
Figura 15 - Demonstrativo de imagens/nomes relacionados aos colaboradores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O questionário *on-line* contou com a participação de 49 sujeitos (Gestores/Diretores, Coordenadores/professores de Ano e Pedagógicos), todos envolvidos, diretamente ou indiretamente, nas dinâmicas de ampliação da jornada escolar ou “turno integral” dos CM. Verificou-se (Gráfico 6) uma maior participação dos Coordenadores de Ano nesta pesquisa, totalizando 51% dos colaboradores.

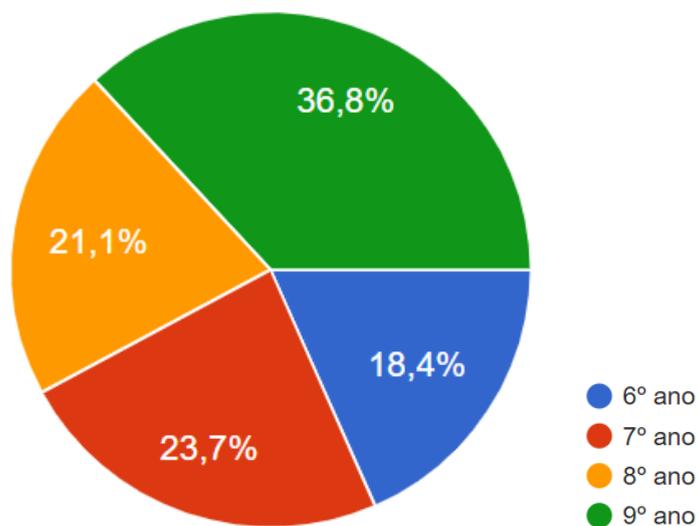
Gráfico 6 - Função dos colaboradores no Colégio Militar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os Coordenadores de Ano e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental ocupam cargos de chefia em suas coordenações de ano e também atuam como professores nos anos escolares referidos no Gráfico 7. Percebe-se, nesta pesquisa, uma maior participação dos Coordenadores/Professores do 9º ano do EF.

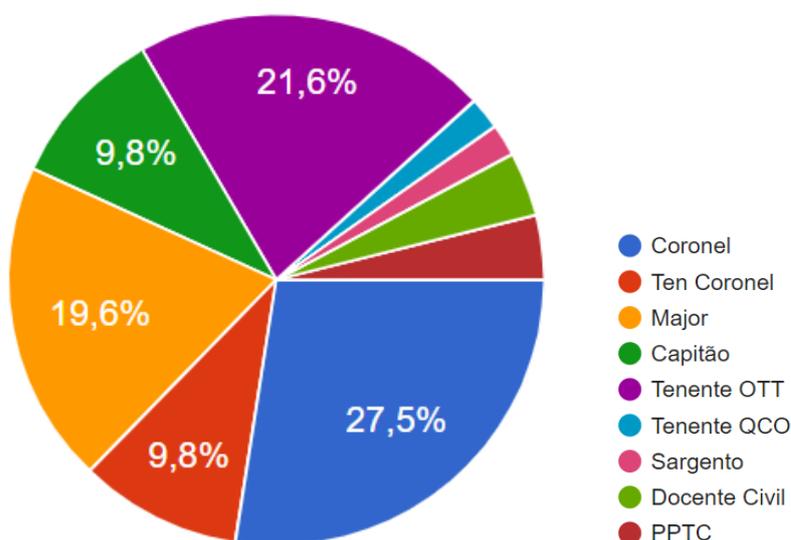
Gráfico 7 - Ano escolar de atuação dos Coordenadores de Ano e Pedagógicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que os CM estão organizados a partir de Coordenações de Ano, nelas reúnem-se os professores das várias disciplinas e, em sua maioria, atendem apenas aquele ano escolar. Por tratarem-se de instituições de caráter militar, que prezam pela hierarquia e disciplina, grande parte dos professores que ocupam os cargos de gestão (supervisão, coordenação) são militares das mais diversas patentes, como demonstra o Gráfico 8. É perceptível, nessa direção, um número significativo de Coronéis, Tenentes temporários e Majores entre os colaboradores da pesquisa.

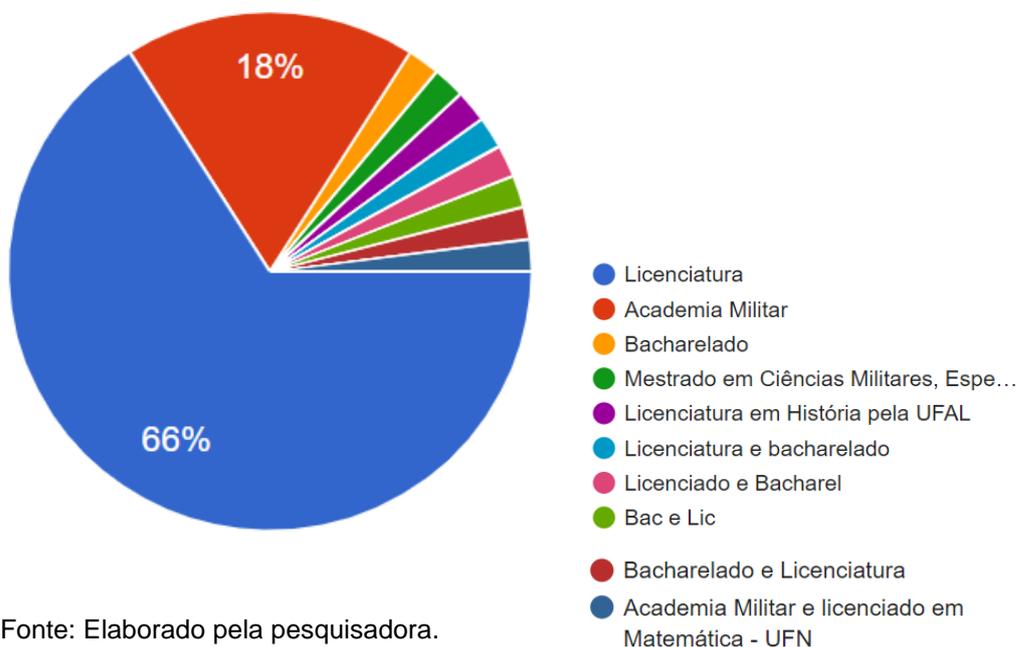
Gráfico 8 - Graduação dos Gestores/Diretores e Coordenadores colaboradores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

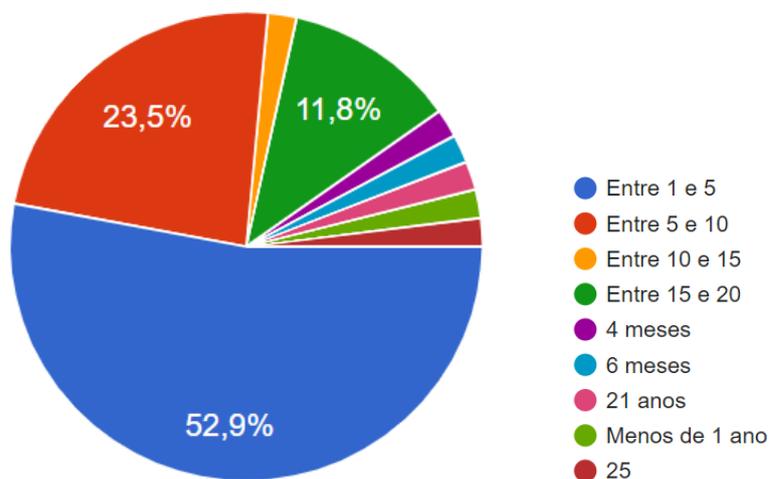
Quanto à formação acadêmica dos colaboradores, observa-se que todos, conforme o Gráfico 9, possuem formação em nível superior em academias civis e/ou militares.

Gráfico 9 - Formação Acadêmica dos colaboradores da pesquisa



Quanto ao tempo de atuação dos Gestores/Diretores e Coordenadores/Professores, o gráfico 10 demonstra que mais de 50% estão atuando por um tempo relativamente curto no CM. Estes números são respaldados porque, especialmente, os Gestores/Diretores ficam por apenas dois anos na direção de um CM, com prorrogação por mais um ano se for do interesse dele e da DEPA. Assim como, há uma grande movimentação dos militares de carreira entre as unidades militares do país. Também, os oficiais que compõem o quadro de Oficial Técnico Temporário (OTT) são contratados pelo Exército por, no máximo, oito anos de atuação nos CM. Isso explica, naturalmente, os números apresentados no Gráfico 10.

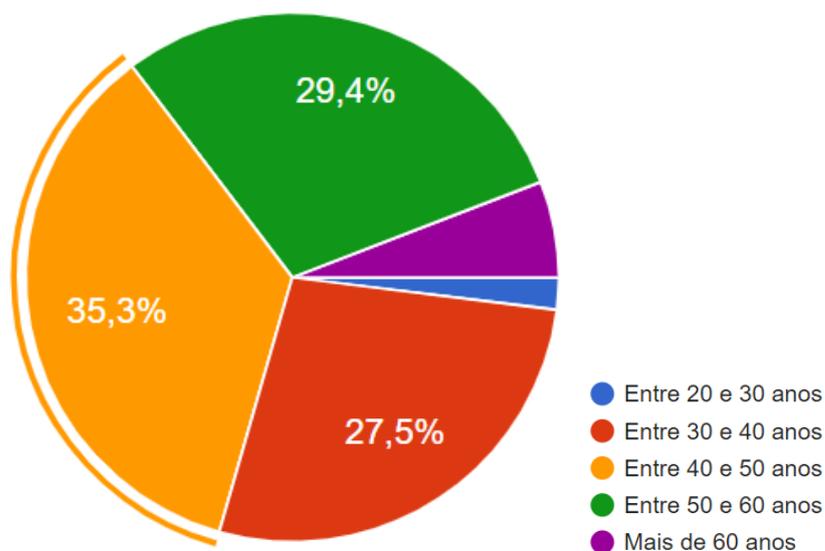
Gráfico 10 - Tempo de atuação em unidades do SCMB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à faixa etária dos respondentes, percebe-se no gráfico 11, uma maior incidência entre a faixa de 40 e 50 anos, o que é compatível com as patentes militares apresentadas no Gráfico 8.

Gráfico 11 - Faixa etária dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para potencializar o olhar e a reflexão sobre dimensões e indicadores de qualidade para a Educação Integral no Ensino Fundamental do SCBM, optou-se pela utilização do documento do MEC⁶¹, mesmo como base preliminar, para o delineamento das dimensões e indicadores apresentados nesta dissertação de mestrado profissional. Cabe ressaltar que a leitura atenta e criteriosa das contribuições dos sujeitos de pesquisa, a análise dos documentos e a identificação das unidades, expressões e/ou palavras mais significativas possibilitaram a aproximação e as escolhas das dimensões de qualidade delineadas para fundamentar este estudo e apresentadas na Figura 16.

Figura 16 - Dimensões de qualidade na perspectiva da Educação Integral para o SCMB



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

⁶¹ Indicadores de Qualidade para o Ensino Fundamental (2013).

Destas dimensões, emergiram os indicadores de qualidade numa perspectiva de Educação Integral para o Sistema Colégio Militar do Brasil a seguir delineados e analisados.

6.3.1 Dimensão 1 – Gestão escolar democrático-participativa

A dimensão “gestão escolar democrático-participativa”, para Libâneo “[...] basei-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição”. Esse modelo de gestão “recusa o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão”. (2012, p. 446)

Na Figura 17, estão dispostos indicadores de qualidade relacionados aos processos de gestão escolar na perspectiva democrática e participativa.

Figura 17 - Indicadores de qualidade da gestão escolar democrático-participativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

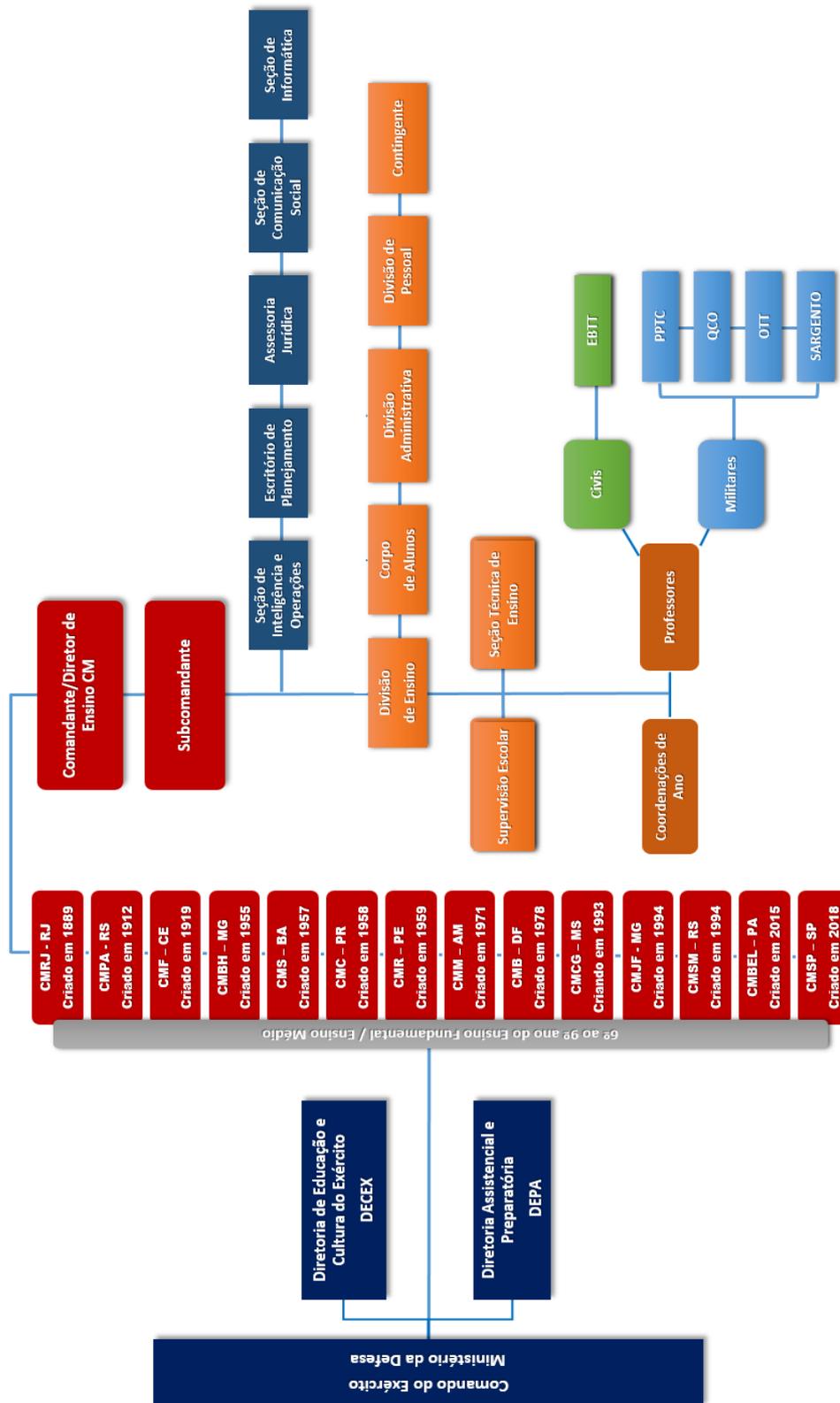
Os indicadores de qualidade são analisados a partir do compartilhamento de decisões e informações, bem como do compromisso social coletivo. Os indicadores enfocam a participação e o comprometimento coletivo nas decisões, a preocupação

com a qualidade, com a relação custo-benefício, com a descentralização do poder, com a autonomia, com a transparência e com a aprendizagem dos estudantes.

Compreendendo que “[...] as instituições sociais existem para realizar objetivos”, e os principais objetivos das instituições escolares são: “a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”. Portanto, o sistema de organização e de gestão escolar corresponde a um “conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que viabilizam esses objetivos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 435).

No contexto do Sistema Colégio Militar do Brasil, a organização estrutural se dá a partir de uma concepção administrativa hierarquizada. No ponto central desta hierarquia está o Ministério da Defesa/Comando do Exército e, subordinado a esse, o Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX; a seguir a DEPA, que dirige todos os Colégios Militares e objetiva formar com qualidade os jovens e adolescentes que ingressam no Sistema, conforme podemos observar no organograma elaborado a partir desta pesquisa (Figura 18).

Figura 118 - Organograma do Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

No SCMB, é função da DEPA a gestão geral dos Colégios Militares por meio da direção, do planejamento e da coordenação do trabalho realizado, em todas as unidades do Sistema. Também controla e supervisiona as atividades atuando em conjunto com os comandantes/diretores e supervisores das unidades educativas, uma vez que tem a missão síntese de “Planejar, coordenar, controlar e supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares”.(DEPA). E em cada CM encontra-se um estrutura administrativa/gestão que balisa as atividades pedagógicas/militares pertinentes ao contexto militar/educacional. Segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, no artigo 5º, “o ensino no SCMB é ministrado em consonância com a legislação que regula os ensinos fundamental e médio no País e conforme o prescrito na Lei de Ensino do Exército” (2008, p. 11), sendo organizado de maneira padronizada em todo o país. Neste complexo Sistema, conta-se com um grande efetivo de militares de carreira exercendo funções administrativas/gestão, como também, com um elevado número de estudantes e professores conforme indica a Figura 19.

Figura 19 - Contingente dos Colégios Militares: estudantes e professores



Fonte: Produzida pela pesquisadora com base em dados do Censo Escolar (2017 e 2019)⁶².

⁶² disponíveis em: <www.inep.gov.br>.

A organização da gestão de cada CM está condicionada às diretrizes, normativas e documentos concebidos no DECEX/DEPA, e é a partir desses que cada colégio organiza sua rotina administrativa e didático-pedagógica.

Assim, na organização de sua gestão, cada CM constrói o seu Plano Geral de Ensino (PGE) que é o “[...] documento que orienta os procedimentos estruturais das atividades de ensino e das medidas administrativas”, mas seguindo o modelo preconizado nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE) desenvolvido pela DEPA. (PGE/CMB, 2019, p.7).

Para melhor administrar os CM, o Comandante e Diretor de Ensino conta com o auxílio de órgãos consultivos como o Conselho de Ensino, o Conselho de Classe e a Comissão Permanente do Magistério (COPEMA). No Conselho de Ensino participam somente militares (Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino, Chefe da Seção de Supervisão Escolar, Chefe da Seção Técnica de Ensino, Chefe da Seção Psicopedagógica); no Conselho de Classe e na COPEMA, docentes civis e militares estão presentes nas decisões relativas a avaliações e análise pedagógica da aprendizagem dos alunos, sempre em caráter consultivo.

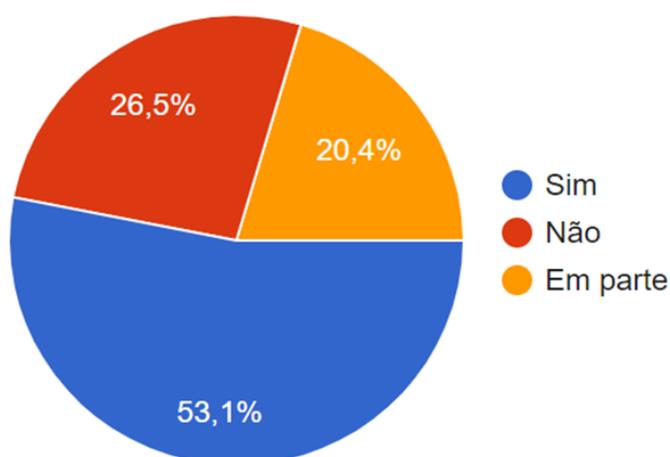
Essa cultura organizacional instituída no SCMB é permeada pelos valores e tradições do Exército Brasileiro, pelo apreço à hierarquia e disciplina, por isso, os processos de gestão são pautados, pelo que Libâneo (2012, p. 445) denomina de “concepção técnico-científica” em que “[...] prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola”. Nela, a direção da escola é centralizada (como demonstra o organograma) e as decisões se constituem pela hierarquia de funções, sem ou com pouca participação dos docentes (especialmente os civis), especialistas, estudantes e funcionários; neste modelo, basta que todos cumpram um planejamento elaborado pelo Sistema.

Mesmo atrelado fortemente a essas concepções, os CM mobilizam-se para que o ensino de suas instituições esteja pautado pela qualidade, atendendo às expectativas da comunidade, por isso, participam de alguns programas do governo federal, como o EDUCACENSO o que avalia os CM a participarem no ENEN, PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre outros. (PGE/CMB, 2019, p. 20). A partir desses parâmetros de qualidade, os CM se destacam no cenário nacional com

bons índices de aprovação o que atrai, anualmente, um grande número de candidatos para ocupar as vagas oferecidas pelo Sistema.

Buscando ampliar a qualidade de seus processos, os CM, em consonância com o cenário educativo nacional, alargaram sua jornada escolar com a organização do denominado “Turno Integral” (TI), o qual foi idealizado pela DEPA e apoiado pelas direções dos CM, que mobilizaram esforços e recursos para sua implantação a partir de algumas reformas estruturais e reorganização de espaços e tempos para acolher aos estudantes e as diversas atividades previstas. O TI foi implantado, gradativamente, nos CM. Assim, os professores foram convocados a planejar, organizar e executar as dinâmicas propostas, com um aligeirado período de formação e com carga horária aumentada, consideravelmente, fato que causou divergências e contestações quanto ao que significa TI e seu formato no SCMB. O Gráfico 12 retrata essa realidade, quando demonstra o que os colaboradores afirmam quanto a sua participação ou não em reuniões para estudo, discussões e construção de um modelo (projeto) de TI para as escolas que atuam.

Gráfico 12 - Participação no processo de construção do modelo (projeto) de TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os professores apontaram as dinâmicas utilizadas nos processos formativos, com vistas a atuar no TI nos CM:



Houve reuniões entre a Supervisão Escolar e os professores envolvidos. Bem como verificamos modelos de outros CM. (Procyon)



Foi realizada uma discussão no âmbito da Coordenação para elaborar e operacionalizar o projeto. (Alpha Centaur)



Houve reuniões de planejamento com os agentes de Ensino, mas não com a comunidade escolar, de modo a fazer desta um elemento decisório. (Antares)



No início do projeto houve uma ampla participação dos professores nas discussões sobre o como fazer, atualmente cumprimos o que vem determinado pela DEPA. (Pólux)



Houve iniciativas que eram indicadas, através de documentos, e nós íamos montando o planejamento dessas atividades. Isso ocorria pela iniciativa da Coordenação de Ano apoiada por outros setores da escola. (Aldebaran)



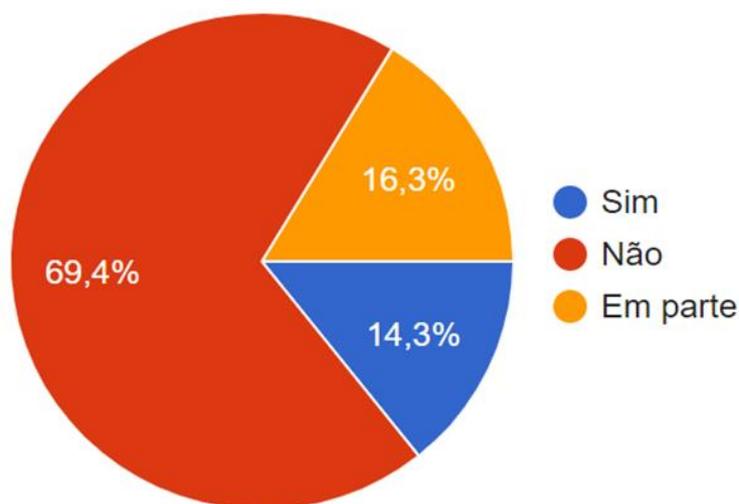
Todos os professores do ano participaram na construção do projeto por meio de sugestões e melhorias nas atividades a serem desenvolvidas em cada trimestre. As reuniões ocorriam sempre que necessário na própria coordenação. (Achernar)



A supervisão escolar reunia os coordenadores de ano para discutir a estratégia pedagógica para aplicação do TI. (Spica)

O relato dos colaboradores demonstra que, no geral, a organização do TI ficou a cargo das coordenações de ano e de seus professores com apoio da supervisão escolar, para cumprir as determinações da DEPA. Pais e alunos não foram chamados de forma mais efetiva para opinar ou colaborar com a construção da concepção de “educação integral” do CM, nem do que vem a ser TI ou atividades de contraturno no SCMB. Nesse sentido, não houve o entendimento que a “[...] construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade” (MOOL, 2012, p. 139) justamente, porque o “TI” foi idealizado, mas nem todos foram envolvidos diretamente na sua construção e efetiva consecução. Pais e estudantes ficaram à margem do processo, quando deveriam fazer parte do debate para a construção de um entendimento de educação integral enquanto compromisso de todos. O Gráfico 13 confirma essa realidade.

Gráfico 13 - Participação dos pais e estudantes na organização dos projetos de TI

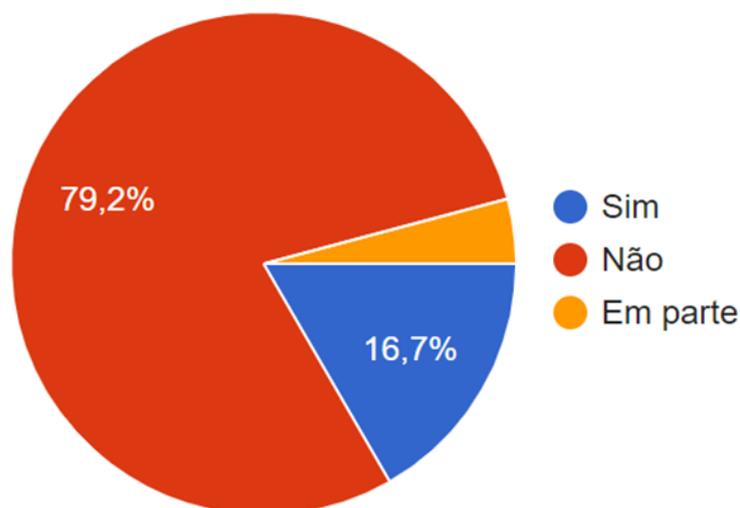


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em função dos CM se organizarem de maneira centralizada e hierarquizada, essa abertura ao diálogo e à participação é um tanto quanto parcial e, também, negligenciada por uma parcela significativa dos pais e responsáveis que não comparecem à escola e, muitas vezes, se omitem na percepção dos problemas do cotidiano escolar. Também, uma parcela dos professores prefere apenas cumprir as determinações e não problematizar o modelo hierárquico e burocrático já cristalizado do Sistema, o que acaba perpetuando a concepção técnico-científica nos CM.

Para dar conta das atividades de TI, verificou-se que 16,7% dos CM colaboradores da pesquisa contam com parcerias externas, mas o Gráfico 14 aponta que em sua maioria (79,2%) as atividades são executadas por professores e monitores, seja no turno regular ou no contraturno escolar, caracterizando, muitas vezes, certo isolamento dos CM quanto a sua comunidade, fazendo da escola o centro do processo.

Gráfico 14 - A escola conta com parceiros da comunidade que atuam no TI?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas escolas em que se estabeleceram parcerias, essas foram realizadas com Universidades (por exemplo, a UFPE e a UNB), no uso de laboratórios e na interlocução com docentes; com outras unidades militares da guarnição; com a Associação de Pais e Mestres do CM; com Prefeituras; com Polícia Militar; e alguns treinadores e instrutores contratados para o TI, conforme citado pelos colaboradores.

Um importante canal de interlocução e comunicação entre os CM e a sua comunidade são os sites disponíveis na *web*, que trazem informações pertinentes às atividades dos colégios, como notícias, legislações, avisos importantes, notas de avaliações (SIGAWEB) disponíveis (em tempo real) aos estudantes e aos pais, datas e conteúdos de avaliações trimestrais, acesso aos conteúdos de cada disciplina por meio do Moodle institucional e outros meios de contato com os CM. Contam, ainda, com os canais formais de acesso às escolas e aos professores, por meio da Seção de Comunicação Social e da Psicopedagógica. Existe, ainda, um outro canal de comunicação das escolas com os alunos e com os pais, que é o “comunicado impresso”. Este é enviado pelo CA, através dos alunos, para que os pais assinem/autorizem e tomem ciência das mais diversas atividades ou ocorrências que envolvam seus filhos em atividades dentro e fora dos CM.

Figura 20 - Site Colégio Militar de Santa Maria

The image shows the homepage of the Colégio Militar de Santa Maria website. At the top, there is a blue navigation bar with the school's logo on the left, the text "Bem-vindo ao Colégio do Vagão" and "Colégio Militar de Santa Maria" in the center, and a search bar on the right. Below the navigation bar is a red bar with links for "Como Ingressar", "SIGAWEB", "Moodle", "APM", "Rev. Cient. Schola", "WebMail", "Colégios Militares", "Contato", and "Ouvidoria".

The main content area has a light blue background and features a large heading "CARTA À FAMÍLIA MILITAR" in bold, underlined letters. Below this, the text reads: "A PANDEMIA DO COVID-19 E AS AÇÕES A SEREM DESENCADEADAS PELOS INTEGRANTES DA FAMÍLIA MILITAR DA 3ª DIVISÃO DE EXÉRCITO!". A red button with the text "Clique Aqui" is positioned below the text. To the left of the main content is a sidebar with a white background and a blue border. It contains several sections: "Concurso de admissão", "Área do Aluno", "Avisos e comunicados", "Noticias", "Manual do Aluno", "Ex-Integrantes do CMSM", "O Professor e o AVA", "A Família e o AVA", and "Ex-alunos do CMSM". Below these are two main sections: "INSTITUCIONAL" and "CORPO DE ALUNOS". The "INSTITUCIONAL" section lists links for "Legislação", "Histórico", "Missão", "Comandante", "Galeria de Comandantes", "Proposta pedagógica", "Organograma", "Subordinação", "Contato", and "Ouvidoria". The "CORPO DE ALUNOS" section lists links for "Missão", "Companhias de Alunos", "Como ingressar", and "Rematrículas".

Below the main heading, there is a section titled "Destaques" (Highlights) with a light blue background. It features a prominent announcement: "Comunicado Nº 85/2020 - Procedimento para esclarecimento de dúvidas". Below this, there are three small images with captions: "Comunicado Nº 84/2020 - Alteração nas postagens do Dia 07 de Setembro", "Alunos do Colégio do Vagão realizam Escolta Hipomóvel", and "Alunos do Colégio do Vagão participam de Campanha do Exército".

Fonte: Disponível em <www.cmsm.eb.mil.br>.

Na concepção de gestão técnico-científica, segundo Libâneo (2012, p. 447), a organização escolar é concebida como uma “[...] realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência”. Nela, há valorização do poder e da autoridade o que cria relações de subordinação, consolida certa rigidez nas determinações de funções e supervaloriza a racionalização do trabalho. “Esse é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira”, e traduz a estrutura via organograma e a cultura organizacional do SCMB. Esses fatores tendem a retirar (ou diminuir) nos indivíduos

a capacidade de pensar e decidir sobre seu trabalho, enfraquecendo sua autonomia e seu envolvimento profissional, o que caracteriza muitas ações percebidas no âmbito dos CM.

Nesse universo do SCMB, existem muitos sujeitos que ocupam cargos importantes e que definem as estratégias pedagógicas nos CM a partir de uma longa e virtuosa formação militar, mas que, muitas vezes, carecem ampliar sua formação pedagógica. Isso acontece porque as escolhas dos gestores são pautadas pela antiguidade militar, na promoção na carreira e na indicação pelos superiores. Também, nesse modelo de Sistema militar, as relações sociais são pautadas por relações de poder, nas quais os docentes civis são sempre preteridos em relação aos militares para os cargos de gestão, mesmo possuindo formação mais adequada para tal, assim como, são preteridos nas discussões pedagógicas e revisões curriculares, independente da sua formação ou capacitação para o trabalho.

No que se refere aos necessários elementos para a construção de uma educação de qualidade, em sua maioria, os autores contemporâneos apontam para a importância da gestão democrática da escola. Nesse aspecto, Dourado et al. (2007, p.20) salientam que

A organização do trabalho escolar está também determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, a *gestão democrático-participativa* na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

É parte do entendimento de que a organização escolar se constitui uma construção social concebida pelos docentes, estudantes e pais, e que a tomada de decisão se dá coletivamente, possibilitando ao grupo espaços de discussões e deliberações, numa relação de colaboração. Assim, a concepção democrática-participativa, segundo Libâneo (2012, p. 447), “[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos”. Parte da premissa que quando tomadas as decisões coletivas, todos assumam seu papel no contexto, “[...] admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações” (idem).

No contexto dos CM, acredita-se ser possível aproximar esses modelos, contanto que se identifique o ambiente educativo mais como uma escola e menos com um quartel e, para isso, é importante a aproximação e o diálogo com aqueles que estão atuando, estudando e interagindo no cotidiano das escolas, entendendo suas preocupações e usufruindo de suas vivências e ideias, para construir uma gestão mais colaborativa e que atenda às expectativas e necessidades de todos.

6.3.2 Dimensão 2 - Infraestrutura e recursos multifacetados

Na dimensão relativa à “infraestrutura e recursos multifacetados”, analisam-se a estrutura física, a arquitetura, a edificação, a acessibilidade e a organização dos espaços e demais recursos (materiais, tecnológicos, didático-pedagógicos, entre outros) para atender as dinâmicas educacionais.

Os indicadores de qualidade enfatizam que a qualidade é estabelecida a partir da infraestrutura da escola, dos equipamentos disponíveis, dos materiais didáticos viabilizados, como também, do bom aproveitamento dos recursos existentes no contexto escolar, tendo em vista a disponibilidade, a durabilidade e utilidade desses recursos, assim como a reorganização dos espaços e tempos escolares mediante as demandas de ensino e de aprendizagem da comunidade.

Na Figura 21 estão dispostos indicadores de qualidade relacionados à infraestrutura e aos recursos multifacetados.

Figura 21 - Indicadores de qualidade da infraestrutura e recursos multifacetados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

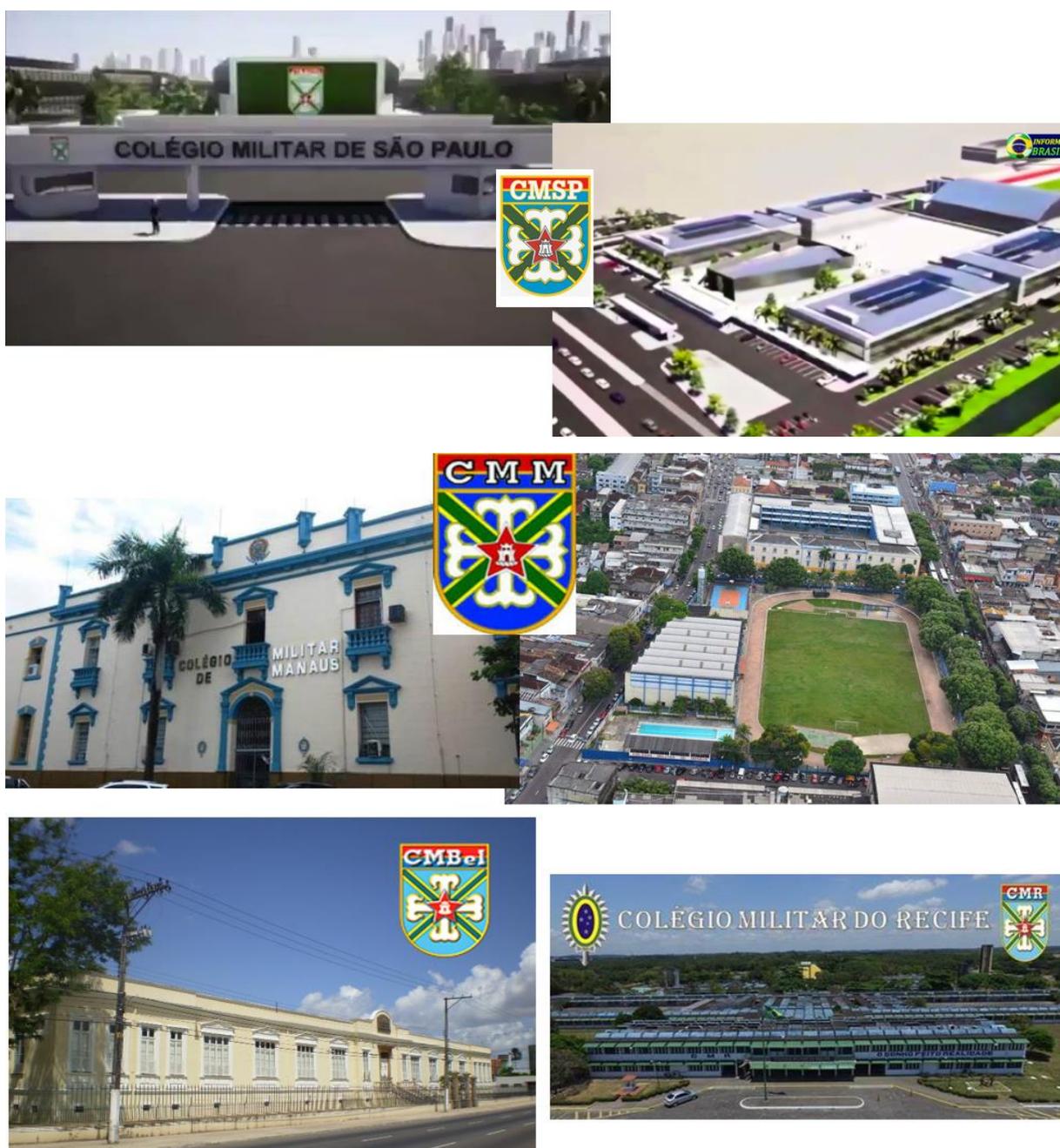
Como se sabe, não existe um modelo único de escola de qualidade, uma vez que qualidade é um conceito dinâmico, em movimento e polissêmico, que necessita ser construído e reconstruído continuamente de forma personalizada, atendendo à realidade e às expectativas de cada contexto. Por isso, a partir da aplicabilidade dessas dimensões e indicadores, acredita-se que o SCMB poderá dispor de alguns subsídios para refletir e potencializar boas práticas inter-relacionadas à educação integral em sua realidade macrosistêmica e microescolar, na perspectiva de explorar e melhorar as prioridades e ações educacionais no SCMB e suas unidades.

Na concepção do Ministério da Educação, a infraestrutura escolar de qualidade é aquela em que os espaços educativos encontram-se organizados, limpos, arejados, cuidados e que sejam agradáveis ao convívio, que tenham árvores e flores, mobiliário e equipamentos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos estudantes e à comunidade, além de propiciar boas condições de trabalho a todos que dela fazem parte (MEC, 2013, p. 67)

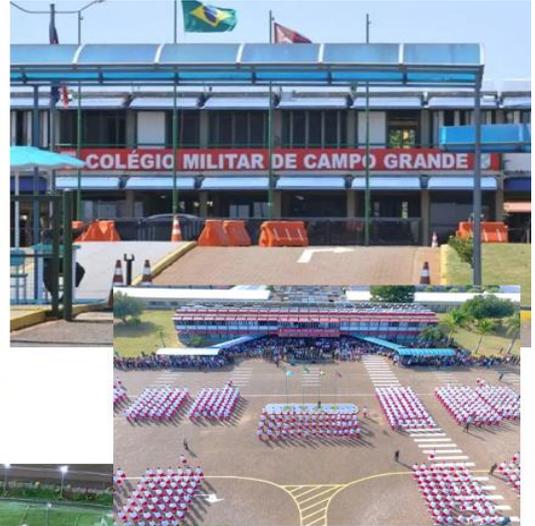
Nessa perspectiva, os colégios que compõem o SCMB (Figura 22) contam, em sua maioria, com muito boa infraestrutura escolar, mesmo aquelas unidades que ocupam prédios centenários em que a reestruturação física, para atender às

necessidades da comunidade escolar, é mais delicada e onerosa em função de compor o patrimônio histórico de suas cidades. Em outras unidades, somam-se as questões do espaço, por localizarem-se em pontos centrais das cidades e não terem a possibilidade de expansão física. Entretanto, essas barreiras tendem a ser superadas com algumas parcerias e utilização dos espaços públicos do seu entorno.

Figura 22 - Infraestrutura externa dos Colégios Militares







Fonte: Disponível nos sites dos CM do Sistema Colégios Militares do Brasil.

Para além da fachada, os CM contam com um amplo espaço para as mais diversas atividades de aprendizagem (Figura 23), com bibliotecas, laboratórios, quadras, ginásios, auditórios entre outros espaços disponíveis para o ensino. Nas palavras de Libâneo (2012, p. 497), “[...] o edifício e suas instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar”.

Figura 23 - Infraestrutura interna de alguns Colégios Militares



Fonte: Disponível nos sites dos CM do Sistema Colégios Militares do Brasil.

No Quadro 5, construída a partir de informações fornecidas ao INEP em 2017, na ocasião da elaboração do Relatório do Censo Escolar, percebeu-se que a maior parte das unidades oferece recursos físicos, materiais e didáticos para um bom desenvolvimento das dinâmicas escolares, e quando necessitam ampliar os espaços físicos, estabelecem parcerias com outras entidades civis e militares para que os estudantes possam vivenciar novas experiências educativas.

Quadro 5 - Recursos físicos e materiais dos CM

	CMSM	CMPA	CMC	CMRJ	CMCG	CMBH	CMB	CMS	CMR	CMF
Sala de aula	35	36	31	75	34	35	75	29	40	40
Sala multifuncional	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Banheiro para aluno com deficiência	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Água filtrada consumida pelos alunos	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Biblioteca	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sala de leitura	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Laboratório de Ciências	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Laboratório de informática	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Acesso a internet	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Banda larga	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Computador para uso dos alunos	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Pátio coberto	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Pátio descoberto	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Auditório	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Quadra de esporte coberta	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Quadra descoberta de esportes	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sala dos Professores	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sala da Secretária	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sala da Direção	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Almoxarifado	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Refeitório	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Destinação do lixo	SIM (recicla)	SIM (recicla)	SIM	SIM	SIM (recicla)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Computador para uso administrativo	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Relatórios do Censo Escolar (INEP, 2017).

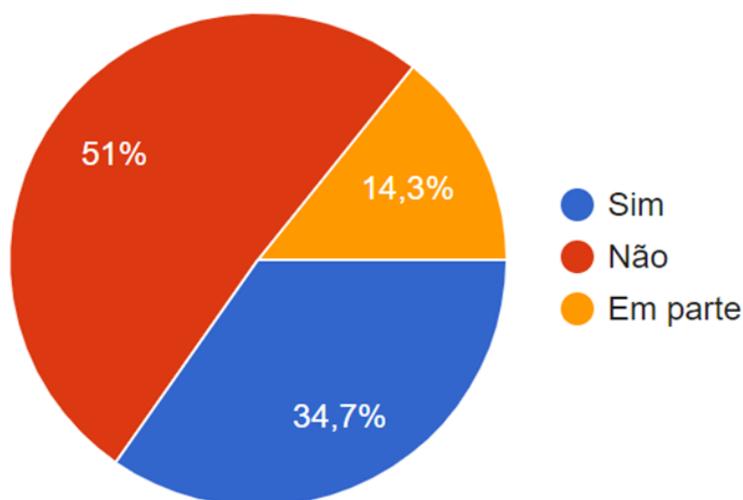
No Quadro 5, é possível conferir a estrutura física muito boa da maioria dos CM no que diz respeito às condições para atender às necessidades do “turno regular”. Entretanto, quando se ampliou a jornada escolar com a implementação do “TI no Ensino Fundamental” dos CM, alguns problemas foram detectados em função da logística para atender à circulação de grande número de estudantes ao longo do dia.

Nos dias de TI (atividade complementar obrigatória no contraturno) para um determinado ano escolar, os demais anos escolares também têm atividades (complementares obrigatórias ou não) esportivas, clubes, recuperação de aprendizagem entre outros. Essas atividades, em tese, são associadas ao entendimento de educação integral do SCMB, mesmo que tais elementos não sejam considerados como TI.

Percebe-se que o TI, nos CM, em seu entendimento e execução foi organizado com base na concepção de atividade complementar do contraturno, só que de caráter obrigatório aos estudantes. Entretanto, ele poderia configurar um grande passo a caminho de uma educação de fato integral se a comunidade escolar estivesse, colaborativamente, disposta a reconfigurar as dinâmicas pedagógicas, o currículo, os espaços, a gestão para essa concepção de educação.

Pelos dados observados nos questionários, verificou-se que algumas escolas atuam no seu limite em atividades de contraturno, justamente pela oferta de atividades diversificadas (que não entendem ser de educação integral e que intitulam de clubes, projetos, oficinas, etc.). Isso ocorre em função das atividades, geralmente, acontecerem no espaço físico de cada escola, sobrecarregando as estruturas devido as demandas de contraturno e o número de vagas ser incompatível e, até mesmo, questões que envolvem recursos humanos especializados. O Gráfico 15 corrobora nesta direção quando demonstra onde as atividades de TI são realizadas nos CM.

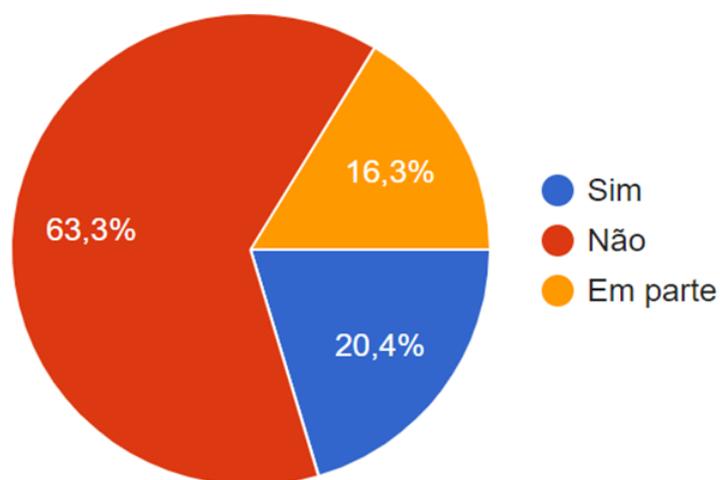
Gráfico 15 - São utilizados espaços fora da escola ou parcerias externas para realizar as atividades do TI?



Assim, constatou-se que outros espaços também são utilizados para aprimorar e ressignificar as dinâmicas de TI, com base em parcerias com clubes e organizações militares que propiciam espaço para natação, hipismo, clube de orientação e astronomia, como descrito pelos colaboradores.

Entretanto, problemas foram detectados, como demonstra o Gráfico 16 quanto ao que os respondentes apontaram se houve ou não adaptações ou ampliação do espaço físico escolar para atender às dinâmicas do TI.

Gráfico 16 - O espaço físico foi adaptado ou ampliado para atender as dinâmicas do TI?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verificou-se que 63,3% dos colaboradores sinalizaram que não houve adaptações ou ampliações das instalações. Justificam que não foram necessárias em função da infraestrutura existente dar conta das atividades, como citado pelo colaboradores *Deneb* e *Aldebaran*, ou porque as atividades de TI foram executadas de forma independente das condições físicas da escola.



Há local apropriado para a realização dos esportes, bem como, laboratórios para serem desenvolvidas as atividades de pesquisa e experimentais. (*Deneb*)



Havia já espaço adequados como os laboratórios, lugares ao ar livre, assim como sala de artes. (*Aldebaran*)

Também percebeu-se que 36,7% dos respondentes sinalizaram que, além das parcerias, houve algumas adaptações e ampliações de espaços para a atender ao TI:



Criação de espaço para treinamento de judô e construção de sala de dança. Além de convênio com a Polícia Militar para a utilização de circuitos de equitação. (*Hadar*)



Algumas salas foram adaptadas. (*Adhara*)



Disponibilidade de área de convivência para os alunos. (*Capella*)



O refeitório e uma sala de descanso. (*Antares*)



Novos laboratórios. (*Castor*)

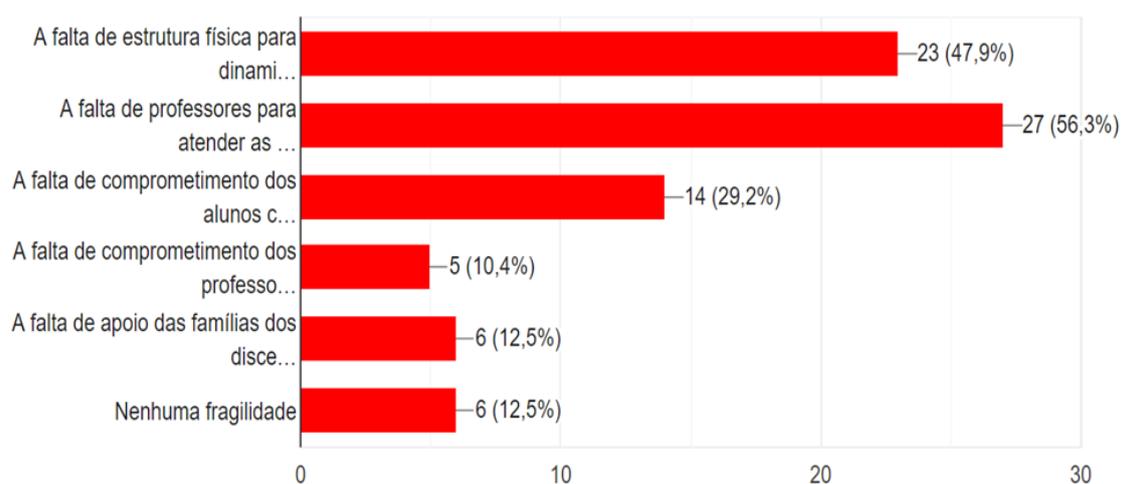


Criação do laboratório de robótica, sala de leitura na biblioteca, construção de ginásio poliesportivo e quadras adjacentes. (*Spica*)

Os colaboradores ainda sugerem que, para qualificar as atividades de TI, seriam necessários mais espaços para laboratórios, para atividades lúdicas, mais salas de aula com recursos tecnológicos, ou seja, ainda são reivindicados mais investimentos para melhorar a infraestrutura física dos CM, a fim de propiciar novas e significativas dinâmicas pedagógicas em efetivo TI para todos os alunos.

De acordo com os respondentes, o que fragiliza e, em alguns Colégios Militares, comprometeu o desenvolvimento do TI diz respeito a (Gráfico 17):

Gráfico 17 - Fragilidades do TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para tentar superar essas fragilidades, alguns CM estabeleceram parcerias utilizando espaços além de seus muros como relatam alguns colaboradores:

- 

Com a Polícia Militar para a utilização de circuitos de equitação, com clube de orientação. ([Hadar](#))
- 

Áreas desportivas e observatório astronômico. ([Adhara](#))
- 

Utiliza-se as instalações de um clube esportivo privado vizinho do [CMBel](#), por intermédio de um acordo de cooperação. ([Altair](#))
- 

Piscina do clube do Exército. ([Spica](#))



UnB. (Capella)



Centro Hípico. (Alpha Centauri)



Algumas vezes, promove-se visitas ou viagens com fins pedagógicos como o da Quinta de Estância (RS) com essa finalidade. (Aldebaran)



Profissionais externos para trabalhos específicos com os alunos, visitas a locais na cidade que tenham alguma relação com o projeto (Jardim Botânico, museus). (Archernar)



Espaço para natação. (Castor)



Viagens e visitas orientadas. (Shaula)



Visitas as instituições federais, estaduais e municipais e as Organizações Militares. (Dubhe)



Convidados são chamados para ministrar alguma palestra. Parque de hipismo, locais para a prática de orientação, teatros etc. (Hadar)

Essas experiências fora dos espaços físicos da escola possibilitam interação com novos espaços de aprendizagem, de sociabilidade, de pertencimento, de interlocução social, de construção cidadã, em especial, quando ela se dá no entorno da escola, no seu bairro, na sua cidade, no seu estado, abrindo um novo leque de conhecimentos e possibilitando os sentidos de pertencimento ao “lugar” (bairro, escola, cidade).

Entretanto, essas experiências são cerceadas, muitas vezes, por todo um contexto de violência urbana, falta de infraestrutura para circulação de pedestres e por projetos de mobilidade urbana que privilegiam a circulação de automóveis. Somado a isso, faltam nas cidades investimentos em equipamentos públicos de lazer,

cultura e esporte o que impossibilita o uso da cidade e do bairro como espaço educativo e faz com que os CM busquem em outras instituições públicas e privadas os espaços educativos que auxiliem nas suas dinâmicas pedagógicas, conforme afirmam os colaboradores deste estudo.

No SCMB, o TI com a ampliação do tempo e do espaço escolar possibilitou novas aprendizagens, mas desvelou alguns problemas estruturais que precisam ser superados, como falta de pessoal e melhoria de infraestrutura para dar conta das demandas dos alunos no contraturno.

Neste ponto, especialmente a infraestrutura, que envolve a edificação, as instalações, as salas de direção e coordenação, os laboratórios, a biblioteca, os materiais, o mobiliário e os equipamentos necessários e os materiais didáticos, são condicionantes importantíssimos para o sucesso do trabalho realizado numa escola. E, para que a infraestrutura atenda às necessidades da comunidade escolar, as instituições precisam contar com investimentos suficientes para a manutenção e melhoria de seus espaços físicos, “[...] para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores as condições necessárias de desenvolvimento do trabalho e garantir qualidade do ensino”. (LIBÂNEO, 2012, p. 498).

Percebeu-se que mesmo para um Sistema centenário que prima pela organização, pelo cuidado das instalações e por constantes investimentos em sua melhoria, os limites são impostos e a oferta de atividades no contraturno, com ampliação da jornada escolar, evidenciou esses limites porque mais tempo de escola requer novas e dinâmicas atividades, não é mais aula somente. A proposta inicial do TI previa uma série de atividades lúdicas, esportivas e de novas experiências que, mesmo uma escola “rica” em seus elementos estruturais, mostrou dificuldades em atender às novas interfaces e dinâmicas educativas. Esses limitadores podem ter contribuído para que o TI tenha sido reduzido em seus dias de atividades e, mesmo, tenha limitado sua ação a apenas dois anos do EF.

Outra condicionante da qualidade educativa a ser considerada é o custo-aluno, ou seja, o valor gasto com todos os meios escolares para viabilizar a educação de qualidade. Segundo dados levantados pelo jornal Folha de São Paulo publicado no

portal Porvir⁶³, em 2018, um aluno do SCMB custa três vezes mais ao país do que um de escola estadual ou municipal: “[...] o Exército gasta R\$ 19 mil por estudante, por ano, nas 13 escolas existentes, enquanto o setor público investe R\$ 6 mil por estudante do ensino básico anualmente”. Isso pode justificar, em boa parte, as condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas que promovam a qualidade nos CM, entretanto, só o fator econômico não é definidor de qualidade, pois as instituições escolares são permeadas por diversos fatores intra e extraescolares que podem atuar positiva ou negativamente sobre a qualidade de uma escola, entre eles Dourado et al. (2007, p. 11) destaca que pesquisas e estudos sobre qualidade da educação revelam que:

[...] uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem.

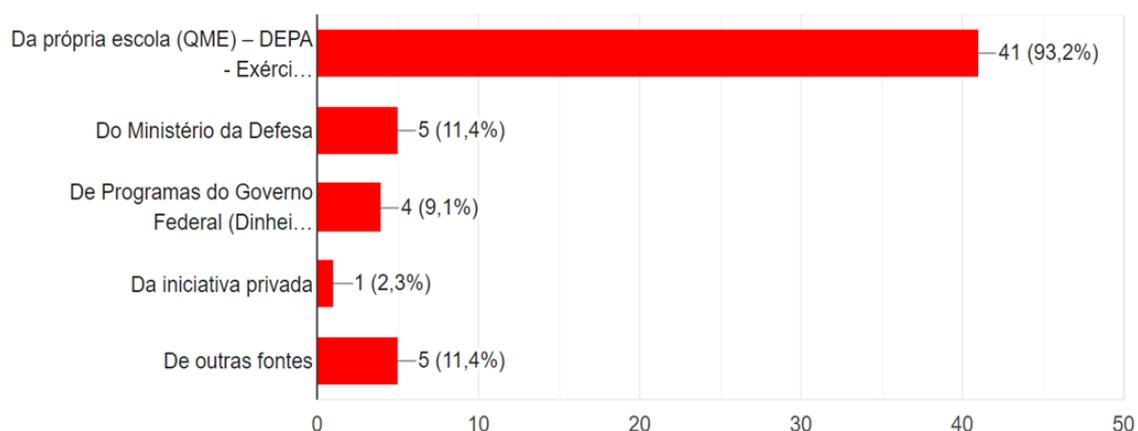
No SCMB, um importante fator extraescolar que também influencia na aprendizagem é o fator socioeconômico, ou seja, a renda familiar dos estudantes do SCMB é classificada como muito alta pelo MEC que, usando seus indicadores de nível socioeconômicos, classifica os CM nos grupos 5 ou 6⁶⁴. Essa condição socioeconômica é considerada muito importante para a aprendizagem, pelas influências que o estudante recebe e pelas condições de vida a ele oferecida.

Neste contexto, a ampliação da jornada escolar representou um aumento nos gastos diários com os estudantes e esses recursos, em sua maior parte, vieram da arrecadação interna dos CM, a partir da Quota Mensal Escolar - QME (Lei Federal nº 9.786/99 e Portaria nº 42/08 do Comando do Exército/R69), ou seja, da mensalidade paga pelos estudantes, como esclarece o Gráfico 18.

⁶³ <https://porvir.org/estudantes-de-colegios-militares-custam-tres-vezes-mais-ao-pais/> 10 set. 2018.

⁶⁴ Nos indicadores do INEP, o indicador socioeconômico das escolas tem por objetivo situar o conjunto dos alunos em estratos socioeconômicos, definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade dos pais. No indicador, as escolas são classificadas em grupos variando de 1 a 6, sendo que as classificadas no G1 predominam baixo nível socioeconômico e, no grupo 6 os alunos com alto nível socioeconômico. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

Gráfico 18 - Recursos que financiam o TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além dos recursos advindos do QME, os colaboradores citaram que existem outras fontes de recursos:



Existe o recurso específico para a alimentação no dia do TI, advindo do DECEX. (Altair)



APM (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES). (Mirfak)

Esses recursos são importantes para dar conta, especialmente, da alimentação dos estudantes (os estudantes almoçam no refeitório dos CM), transportes, contratação de profissionais auxiliares e compra de material para as dinâmicas propostas no TI, conforme a necessidade de cada CM.

Entretanto, os principais recursos externos dos CM do SCMB vem do Ministério da Defesa para investir numa infraestrutura adequada aos níveis de ensino de cada unidade educativa e desenvolver projetos de construção que atendam às necessidades da comunidade escolar. Considerando os padrões de idade, altura e quantidade de alunos, o clima da região, o tempo que os alunos ficam na escola (integral ou parcial), e, especialmente, as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Também, para investir em espaços de convivência e de dinâmicas

esportivas e culturais, para tal, foram necessários investimentos externos suficientes, como também, uma gestão comprometida e eficiente no trato dos recursos públicos e no atendimento a sua comunidade escolar. (DOURADO et al., 2007).

Os CM são organizados a partir da concepção de dois turnos escolares (disciplinar e complementar). O turno integral (TI) é mais uma atividade complementar obrigatória que acontece em um dia da semana, no contraturno escolar. Os estudantes dos CM circulam pela escola a partir das 7h da manhã, das 7:30 às 12:30 eles cumprem a grade disciplinar curricular com seis tempos de aula (com dois intervalos: 9:00-9:20 e 10:50-11:00). Às 13:30 iniciam as atividades complementares (obrigatórias ou não) da tarde que se encerram às 16h. No intervalo de almoço (12:30-13:30), os alunos podem optar entre almoçar na escola (refeitório escolar ou cantina privada) ou em sua residência.

No contexto atual, com o contingenciamento de recursos para a Educação Básica no Brasil, havia uma preocupação de que este atingisse os CM e inviabilizasse as dinâmicas de TI. Assim, os colaboradores, quando questionados sobre essa pauta, responderam:



Poderá impactar e reduzir a atividade. (Hadar)



Assumi o comando em 2020 e, neste ano escolar, não houve contingenciamento. (Adhara)



Não há implicações, por enquanto. (Avior)



Logicamente o impacto é significativo pois precisamos ter previsibilidade e repasse dos recursos para efetivar as atividades do TI. (Arcturus)



No caso do colégio Militar em que os recursos são provenientes da QME e do próprio orçamento do Exército o contingenciamento pouco afeta o desenvolvimento das atividades do TI. (Veja)

Percebe-se que em função dos recursos que viabilizam as atividades dos CM serem oriundos do orçamento do Exército e das QME, os colaboradores vislumbram pouca ou nenhuma implicação no desenvolvimento das atividades do TI, entretanto,

as atividades do TI foram reduzidas e passaram a atender somente o 6º e 7º ano do EF, o que pode nos apontar para uma redução de despesas ou para uma nova diretriz educacional conduzida pela DEPA.

6.3.3 Dimensão 3 - Acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória

A dimensão “acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória” analisa o contexto escolar a partir do acesso dos estudantes e de sua permanência, a fim de concluir com êxito e na idade adequada as etapas de ensino propostas. Na mesma dimensão, são pensados indicadores que permeiam a inclusão social, com vistas ao fortalecimento e adoção de práticas equitativas e emancipatórias pelos gestores, docentes e estudantes.

Na Figura 24, estão dispostos indicadores de qualidade relacionados aos processos de acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória.

Figura 24 - Indicadores de qualidade do acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os indicadores de qualidade evidenciam a preocupação com os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem, a fim de que aprendam

e concluam os níveis de ensino na idade certa. Evidenciam também os processos avaliativos internos (avaliação e autoavaliação na perspectiva formativa em detrimento da sumativa) e a avaliação dos profissionais da escola. Para o MEC (2013, p. 27), “[...] a avaliação não deve deter-se apenas sobre a aprendizagem do aluno. Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante”.

Segundo o Ministério da Educação, um dos principais desafios das escolas “[...] é fazer com que as crianças e adolescentes nelas permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos”. (MEC, 2013, p. 64). Para tanto, é preciso ficar atento, em especial, com os alunos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem e aos que faltam nas atividades escolares constantemente. Conhecer a realidade vivida, pelos estudantes, dentro e fora da escola, suas fragilidades, suas carências e expectativas, a fim de acolhê-los na comunidade escolar, com oportunidades de aprendizagens que se constituam orientadoras para que sejam bem sucedidos na vida em sociedade, na sua construção cidadã e, assim, evitar a evasão e o abandono.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) refletem sobre a importância dos fatores interiores à escola ou intraescolares, salientando a importância central do aluno, o seu acesso, permanência e desempenho na escola, que acontecerá positivamente se o aluno se sentir feliz, satisfeito e acolhido no ambiente escolar e, assim, motivado para a aprendizagem e o sucesso escolar. Nesse sentido, é muito importante a escolha da escola; ela tem que ser objeto de desejo dos alunos, dos pais e da comunidade e precisa ser compreendida e querida como um espaço de interação, de construção coletiva, local de boas relações interpessoais e de ensino e aprendizagem de qualidade, onde os gestores e professores gostem de estar e promovam práticas pedagógicas consistentes, atrativas, desafiadoras e adequadas aos conteúdos e às características curriculares e dos alunos. Uma escola que possibilite que, quando os alunos ficam no seu espaço é porque, em geral, gostam dela e do que ela propicia em termos de aprendizagem, lazer, esporte, cultura, afetividade; um ambiente escolar prazeroso, educativo, dinâmico, que leve os alunos a se dedicarem mais e com prazer aos estudos.

Nos colégios que compõem o SCMB, o acesso se dá de duas maneiras: a) a partir do amparo legal aos dependentes de militares de carreira do Exército; b) aos que foram habilitados por concurso público (R69/2008). O R-69, art. 43, normatiza que

“[...] as vagas dos CM são fixadas em função da capacidade física e dos recursos humanos e materiais de cada CM”. (R69 2008, p. 14). Segundo o R-69, art. 47, para inscrição no processo seletivo, o candidato deve preencher os seguintes requisitos:

- I - ser brasileiro;
- II - ter idade compatível para a matrícula, nas condições deste Regulamento e de acordo com o edital do processo seletivo;
- III - ter concluído, com aproveitamento, ou estar cursando o ano que o habilita ao processo seletivo, de acordo com as Instruções Reguladoras;
- IV - não ter sido desligado de qualquer CM por motivo disciplinar.

Já no art. 52, o mesmo documento aponta que, independente do processo seletivo, estão habilitados à matrícula aqueles alunos que atenderem aos requisitos que seguem:

- I - o órfão, filho de militar de carreira ou da reserva remunerada do Exército, independente da data do falecimento do pai ou da mãe;
- II - o dependente legal de militar de carreira do Exército, nos termos do Estatuto dos Militares, se o responsável encontrar-se em uma das seguintes situações:
 - a) movimentado, com mudança de sede, para localidade assistida por CM, condicionada a matrícula, tão somente, ao CM que assiste a localidade para qual ocorreu a movimentação do militar, considerando como prazo, para fins de efetivação e matrícula, até quatro anos posteriores ao ano da publicação do início do ato da movimentação (boletim do órgão movimentador), ou até três anos posteriores ao ato final da movimentação do militar;
 - b) designado para missão no exterior, por período igual ou superior a um ano, se, ao deixar seu dependente legal no País, ocorrer mudança de domicílio do dependente para uma localidade assistida por CM; condicionada a matrícula, tão somente, ao CM que assiste a localidade para qual ocorreu a mudança do dependente;
 - c) movimentado para guarnições especiais, ou nelas estiver servindo, podendo, nestes casos, optar por qualquer unidade do SCMB;
 - d) transferido para a reserva remunerada, uma vez comprovadas a mudança de sede e a fixação de residência em localidade assistida por CM, condicionada a matrícula, tão somente, ao CM que assiste a localidade para qual o militar fixou residência, considerando como prazo, para fins de efetivação de matrícula, até quatro anos posteriores ao ano da publicação do ato da transferência para a reserva;
 - e) separado judicialmente ou divorciado, e somente para a situação que ocorrer primeiro, cujo responsável legal pela guarda do dependente venha, comprovadamente, mudar de sede e fixar residência em localidade assistida por CM, condicionada a matrícula, tão somente, ao CM que assiste a localidade para qual o responsável pela guarda tenha fixado residência, considerando como prazo, para fins de efetivação de matrícula, até quatro anos posteriores ao ano da publicação da sentença. (R69, 2008, p. 16).

Esses candidatos, que tem aparo legal para vagas nos CM, devem enviar um requerimento ao Comandante do CM; este observará os limites de vagas decorrentes

da capacidade física e dos recursos humanos e materiais de cada colégio. Também passam por uma avaliação diagnóstica, com provas de português e matemática para avaliar seu grau de conhecimento e, se o parecer for desfavorável na avaliação e sua idade extrapolar o que é previsto (R-69) para o ano que foi reclassificado, o aluno poderá ser matriculado no ano indicado pela avaliação diagnóstica. (RICM, 2011, p. 18).

Com relação aos concursos públicos, em geral, são ofertadas entre 10 e 40 vagas para 6º ano do Ensino Fundamental, e entre 5 e 10 vagas para o 1º ano do Ensino Médio, como é possível observar na Tabela 1. Os candidatos são avaliados a partir de uma prova intelectual (português e matemática), uma prova textual (de redação) e da inspeção de saúde.

Tabela 1 – Quantitativo Vagas 2020/2021 nos CM

Colégios Militares	Vagas	
	6º ano/EF	1ºano/EM
Brasília (CMB)	25	10
Belo Horizonte (CMBH)	35	15
Curitiba (CMC)	30	05
Campo Grande (CMCG)	10	--
Fortaleza (CMF)	40	10
Juiz de Fora (CMJF)	30	--
Manaus (CMM)	25	10
Porto Alegre (CMPA)	35	05
Recife (CMR)	30	--
Rio de Janeiro	40	10
Salvador (CMS)	25	--
Santa Maria (CMSM)	25	10
São Paulo	20	--
Belém (CMBel)	30	05
Total	400	80

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do site Concursos militares (2020)⁶⁵.

Após aprovados, os estudantes são classificados por sua média geral e inseridos no Sistema; a partir daí começa uma caminhada estudantil que só se encerra no 3º ano do Ensino Médio.

A partir deste modelo de acesso, os CM atendem uma minoria de alunos “concursados” e uma maioria de alunos “amparados”, o que caracteriza as salas de

⁶⁵ Disponível em <<https://www.concursosmilitares.com.br/concurso-colegio-militar/>>.

aula como um espaço bastante heterogêneo, com jovens e adolescentes vindos de várias regiões do país, com culturas e identidades diversas e, por vezes, com diferentes níveis de conhecimento, o que torna este ambiente educativo bastante desafiador.

No SCMB, há uma certa rotatividade de alunos entre os CM em função de boa parte deles serem filhos de militares e acompanharem os pais em suas transferências em função do serviço. Já, entre os alunos filhos de civis essa rotatividade praticamente é inexistente, permanecendo em todo o seu percurso escolar num mesmo colégio.

No Sistema praticamente não existe defasagem idade-série porque para adentrar num CM já é exigida idade compatível com a matrícula e os números de reprovação escolar são muito baixos, como é possível observar na Tabela 2, onde se encontram os dados do Ideb. Também nos CM o aluno que reprova por duas vezes no EF é jubilado, ou seja, é convidado a deixar a instituição, o que, também, colabora para evitar essa defasagem, como corrobora a declaração⁶⁶ do coronel Gil de Melo Rolim, comandante do CMCG (2015):

[...] a disciplina e o comprometimento com os estudos são as chaves para alcançar as metas de ensino. **"O ensino aqui é pautado na aprovação. Durante o ciclo todo, o aluno só pode reprovar uma vez. Se ele reprovar a segunda, sai da escola"**, disse ao G1 (grifo nosso).

O desligamento de um aluno do SCMB é um ato administrativo do Comandante/Diretor e acontece, segundo o R-69 (2011, p. 20) quando o estudante:

- I - concluir o 3º ano do ensino médio com aproveitamento;
 - II - utilizar meios ilícitos durante a realização de qualquer avaliação da aprendizagem;
 - III - tiver sua matrícula anulada, em face da comprovação de falsidade na documentação apresentada;
 - IV - falecer;
 - V - ingressar no comportamento "Mau", de acordo com o prescrito no RI/CM;
 - VI - cometer falta de natureza eliminatória prevista no RI/CM.
- § 2º O desligamento com base nos incisos II, III, V e VI do § 1º deste artigo serão apreciados pelo Conselho de Ensino, após a conclusão de sindicância instaurada para apurar os fatos, a fim de assegurar ao aluno o direito da ampla defesa e o princípio do contraditório.

⁶⁶ Disponível em: <www.defesanet.com.br>.

Nesses casos, o aluno perde o vínculo com o SCMB. Em todos os CM há uma grande preocupação com o caráter “assistencial” da instituição e, por essa razão, há uma série de mecanismos para atender aos alunos que apresentam problemas de comportamento e de aprendizagem, assim como, para aqueles com deficiências e transtornos clinicamente comprovados.

Para atender a esses estudantes as escolas, em geral, contam com uma equipe multidisciplinar formada por orientadores educacionais, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que atendem tanto em sala de aula desenvolvendo dinâmicas com o grupo de estudantes, como também, de forma particularizada dependendo da necessidade de cada um. Essa equipe também assessora os professores e as famílias, auxiliando e propondo condutas que atendam às necessidades desses jovens e adolescentes.

Para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e, por essa razão, não conseguem atingir a média 5,0 estabelecida nos CM, existem dois mecanismos: a) o primeiro, chamado de Apoio Pedagógico, em que é estabelecido um horário para que cada professor do ano escolar, ao longo do trimestre, esteja à disposição dos alunos, no contraturno, para sanar as possíveis dúvidas que tenham ficado em relação à aula ministrada no turno regular; b) o segundo, chamado Recuperação da Aprendizagem, que é de ordem obrigatória para aqueles alunos que não atingiram a média escolar (5,0). Estes têm aulas e novas avaliações ao longo de todo o trimestre (buscando recuperar a aprendizagem em cada avaliação que não atingiu a média escolar) e não somente no final deste.

Nesse sentido, o PGE (CMB 2020, p.33) dispõe que:

No ensino por competências a avaliação deve ser entendida como PROCESSO, e deve possibilitar tanto movimentos retroativos quanto prospectivos em relação ao planejamento do ensino. A avaliação continuada e formativa deve crescer no processo, pois é a que melhor permite a avaliação do aluno em relação a ele mesmo, enquanto que a somativa, de modo geral, revela uma perspectiva comparativa.

No Sistema, o processo avaliativo é composto de Avaliações Parciais (AP) e Avaliação de Estudo (AE). As avaliações que acontecem ao longo do trimestre que são chamadas Avaliações Parciais, estas podem ser compostas por testes formais e por trabalhos diversos, dependendo da dinâmica estabelecida pelo professor ao longo do trimestre. O SCMB determina um mínimo de “APs” ao longo de cada trimestre,

conforme a carga horária de cada disciplina. Somando-se às notas de AP, tem ainda o “Grau de Incentivo à Participação” (GIP); este grau (nota) é dado ao estudante (que possuir média maior ou igual a 5,0 em todas as disciplinas) que participa voluntariamente das atividades complementares (grêmios, clubes) dos CM, no contraturno escolar, e vai de 0,1 até 1,0 conforme o grau de envolvimento do aluno com as atividades, sendo somado à média de AP.

Já a prova trimestral formal, chamada de “Avaliação de Estudos”, deve conter, aproximadamente, 50% de questões dissertativas e 50% de objetivas no EF e 30% de objetiva e 70% dissertativas no EM. Essas provas são confeccionadas pelos professores e, depois, avaliadas pelo Chefe de Disciplina, pelo Subdiretor e pelo Diretor de Ensino, de modo que os conteúdos programáticos estejam ali contidos e, contextualizados, atendendo ao ensino por competências proposto pela DEPA.

Para auxiliar no desempenho dos alunos nas AEs, são disponibilizadas nas páginas dos CM, até quatro dias antes da realização da avaliação, as Fichas de Orientação, que trazem os conteúdos e seus objetivos a fim de orientar os estudantes para as avaliações.

Ainda, para a realização das AEs, existe um calendário específico que concentra em uma semana (incluindo sábados) todas as provas, com dias determinados para cada disciplina e, num mesmo horário (7:30 às 9:30) todos os alunos realizam a avaliação. Nesse dia, os estudantes vão à escola somente para a realização da avaliação, sem aulas na sequência. O EF, neste dia, tem apenas uma prova, já para o EM, são realizadas duas provas por manhã.

Afirma Libâneo (2012, p. 507) que “[...] a avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino”, assim utilizando-se das mais diversas dinâmicas e ferramentas, os professores buscam melhorar a aprendizagem dos alunos para que esta reverbera no crescimento intelectual e humano dos estudantes a fim de que sejam exitosos em seu desenvolvimento pessoal e nas avaliações internas e externas que a escola se submete.

Como o conceito de qualidade é histórico e, por essa razão, se altera no tempo e no espaço, sendo reconstruído constantemente, cabe a cada escola refletir, propor e agir na busca da qualidade educacional. (BRASIL, 2013, p. 5). Essa proposição coloca a escola intimamente envolvida e comprometida com os processos avaliativos e, portanto, seus profissionais precisam assumir-se como agentes capazes de mudar

os processos defasados tradicionais e tecnicistas de ensino, propondo novas dinâmicas que os qualifiquem.

Nessa direção, o SCMB, em sua concepção “preparatória”, valoriza sobremaneira o domínio dos conteúdos programáticos e a capacitação técnica e científica que propicie bons resultados nas provas internas e externas à instituição, atendendo aos desejos e expectativas de sua comunidade escolar. Entretanto, não é só isso, o Sistema prima pela qualidade como importante investimento para a formação e o progresso humano e também para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico do país. Essa qualidade perpassa também pelos resultados que são revelados na Tabela 2, que retrata os dados do Ideb de 2017 e de 2019, em que os CM aparecem com notas acima da meta (6,0) estabelecida pelo MEC.

Tabela 2 - Dados IDEB 2017/2019

COLÉGIOS	TAXA DE APROVAÇÃO	IDBE 2017-2019
CMSM	95%	7,5 – 7,4
CMPA	98%	7,7 – 7,4
CMC	98%	7,7 – 7,2
CMRJ	93%	7,1 - *
CMCG	94%	7,4 – 7,2
CMBH	98%	7,8 – 7,5
CMB	99%	7,3 - *
CMS	97%	7,9 – 7,9
CMR	98%	7,4 – 7,2
CMF	95%	7,3 – 7,6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do Censo Escolar/Ideb 2017 e 2019.

Nesta tabela estão explicitados dois pontos positivos e indicativos da qualidade almejada pelo SCMB, que são as altas taxas de aprovação e boas médias no aprendizado de matemática e língua portuguesa apresentadas pelos CM que participaram da prova Brasil/Saeb em 2017 e 2019. Entretanto, as médias de 2019 apresentam queda de rendimento em quase todas as unidades, o que denota preocupação e já está gerando estudos por parte da DEPA, a fim de melhorar os

processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados nestas avaliações externas ao Sistema.

Os dados apresentados pelo Ideb fazem parte de uma estratégia nacional de aplicação de testes educacionais unificados, com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes do EF e verificar a qualidade do ensino ministrado nas escolas do Brasil. Segundo Libâneo (2012, p. 263), essa avaliação unificada

[...] pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, meritocracia e competência.

Contudo, esse exame nacional deveria abrir espaço para uma avaliação diagnóstica, preocupada com o desenvolvimento escolar e com a melhoria do trabalho pedagógico e não apenas com a medição e com ranking apresentado. Nos CM há uma grande preocupação em melhorar os resultados obtidos no Ideb e, por isso, no contraturno escolar, entendido como TI, tem se dado ênfase ao reforço nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, como já referenciado.

Entende-se, portanto, que é muito forte a associação entre resultados das provas standardizadas à qualidade educacional do SCMB. No entanto, a qualidade da educação está associada a diversos fatores intra e extraescolares, conforme sinaliza Dourado et al. (2007), que precisam ser conhecidos e compreendidos por toda a comunidade escolar para que juntos, a partir de uma visão diagnóstica da escola, se torne possível definir prioridades e definir compartilhadamente, entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, caminhos para a qualificação dos processos e resultados no SCMB.

6.3.4 Dimensão 4 - Formação, valorização e experiência profissional

Esta dimensão de qualidade “Formação, valorização e experiência profissional” é apresentada a partir da premissa de que todos os profissionais da escola são importantes para a consecução dos objetivos do projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação (de tempo) integral no

SCMB. Conforme Figura 25, são demonstrados os indicadores de qualidade desta dimensão:

Figura 25 - Indicadores de qualidade para Formação, valorização e experiência profissional



Fonte: elaborada pela Pesquisadora.

Apoiar a formação permanente dos profissionais, proporcionar estabilidade para o corpo docente, estabelecer vínculos de trabalho e afetivos com a escola, garantir adequada relação entre o número de alunos e de professores em sala de aula e proporcionar bom plano de carreira com salários apropriados com a função e boas condições de trabalho são indicativos de qualidade.

O SCMB possui em torno de 1.400⁶⁷ professores efetivos distribuídos por suas unidades escolares (os CM). A totalidade deles iniciou sua atividade docente no Sistema a partir da aprovação em concurso público federal, sejam eles docentes civis ou militares⁶⁸.

⁶⁷ Disponível em: <www.inep.com.gov.br>. Esse número é aproximado porque os dados do Inep são de 2017 e os sites dos CM não dão total acesso a esses dados.

⁶⁸ Artigo 79 do Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM/DEPA – 2011).

Os professores civis concursados pertencem ao quadro do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, em sua maioria, trabalham sob o regime de 40 horas semanais e com dedicação exclusiva (DE) à instituição. Eventualmente, professores civis são contratados por prazos determinados para suprir alguma carência temporária, mas essa não é a regra.

Também atuam, nos CM, professores militares oficiais de carreira do QCO (Quadro Complementar do Exército) que participam de concurso público federal após concluir sua formação superior. Quando aprovados, cumprem nove meses (de março a novembro) de formação militar na Escola de Formação Complementar do Exército - EsFCEEx, em Salvador (BA). Ao término do curso, são remanejados para os colégios e academias do Exército, com a patente militar de 1º tenente. Estes podem atuar na docência e na gestão escolar, conforme sua formação e a necessidade da instituição e, no decorrer do tempo de serviço, com as promoções na carreira (conforme a legislação militar) podem alcançar o posto de coronel.

Como professores militares, destacam-se ainda os OTT (Oficiais Técnico Temporários). Estes ingressam no Exército após concluir formação superior, por meio de uma seleção conduzida pelas Regiões Militares que estabelecem o período e as vagas para cada área de interesse das Organizações Militares (OM). Seu contrato de trabalho é renovado (ou não) a cada doze meses, podendo permanecer no Exército por no máximo oito anos. Sua formação militar é feita numa unidade militar próxima, num prazo de 45 dias e, ao término desta formação, são enviados aos CM como aspirante a oficial, chegando ao posto de tenente ao longo do seu percurso militar.

Os CM contam, ainda, com o apoio de sargentos de carreira (voluntários) que, devido a formação superior nas diversas áreas do magistério, atuam também, como professores nos diversos colégios, cobrindo as lacunas de docentes.

Os professores militares, além das intensas atividades didáticas e pedagógicas, têm que cumprir as funções militares (tirar serviço (24h) na segurança da instituição - sargentos e tenentes -, representações em eventos e formaturas militares em outras instituições, entre outras).

Ainda há os oficiais militares da reserva, PPTC (Prestador de Tarefa por Tempo Certo) que, após dar baixa das funções militares (aposentadoria), pode retornar, se for do seu interesse (e do CM) e tiver formação superior, ao Sistema, como professor civil, atuando na docência e/ou na gestão dos CM.

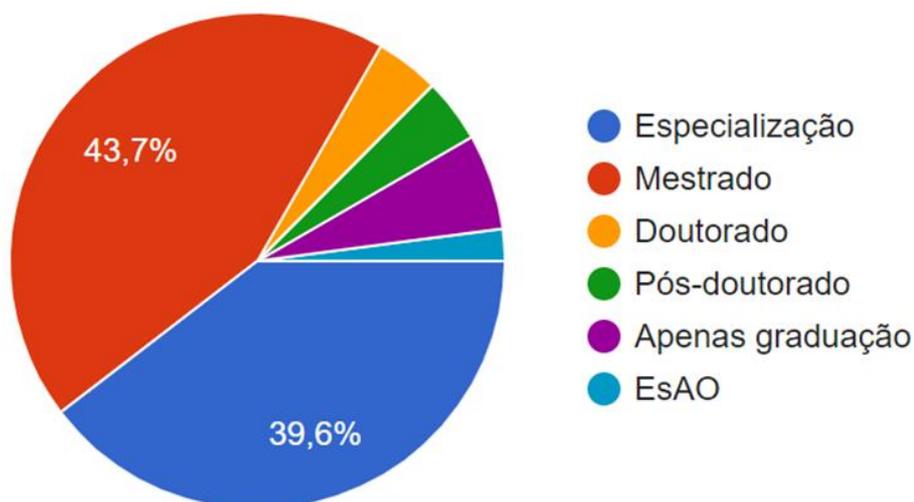
Todos esses profissionais são apoiados por um número significativo de militares (das diversas patentes) e por um número menor de civis que atuam na gestão e funcionamento de cada CM.

Essa característica de escola militar faz com que um número muito grande de profissionais militares transite pelos CM do Brasil, havendo uma rotatividade grande em alguns setores da estrutura, o que por vezes fragiliza a continuidade de atividades e a própria identidade da escola. Já entre os civis essa mobilidade é menor, fazendo com que uma grande parte deles esteja em um único CM há uma, duas décadas, o que fortalece, de certa forma, o espírito de grupo potencializando a defesa de direitos legais e concepções educacionais. Essa perspectiva possibilita a manutenção da história e da identidade de cada um dos CM, bem como qualifica os serviços prestados à comunidade.

Os docentes civis⁶⁹ dos CM, pertencentes ao EBTT, têm em seu plano de carreira e no SCMB apoio para todas as iniciativas de qualificação, havendo um grande número de professores em processo de formação continuada e outros tantos já titulados mestres e doutores. Os docentes militares têm um plano de carreira diferenciado, mas também são incentivados a ampliar e qualificar sua formação. Conforme o Gráfico 19, verifica-se que a maioria dos respondentes possui especialização ou mestrado.

⁶⁹ Separata ao Boletim do Exército nº 35, de 2 de setembro de 2016. Portaria nº 1.114 /2016. art. 82 (I,II,III).

Gráfico 19 - Pós-graduação acadêmica

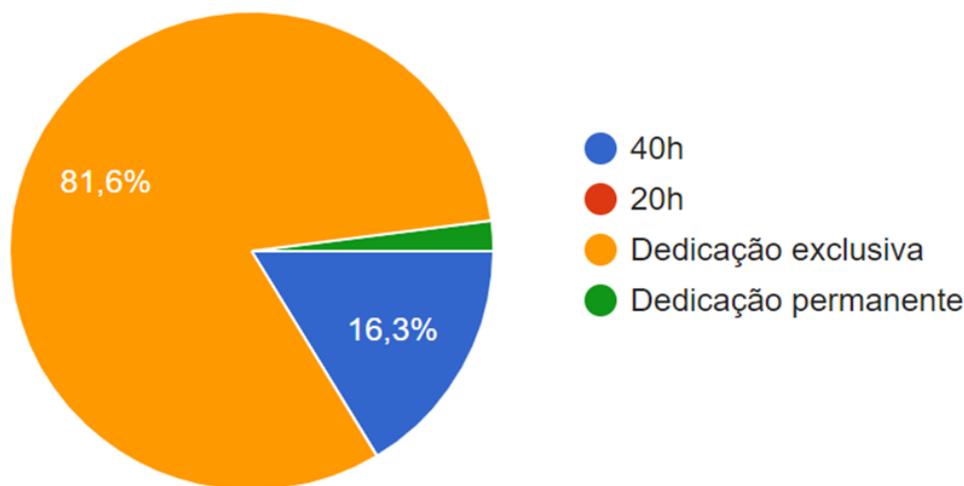


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É preciso um entendimento de que os professores não são mais “[...] apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também membros integrantes de uma equipe docente”, o que amplia sua responsabilidade sobre as dinâmicas escolares. Eles, não podem ser apenas “repassadores de informações”, devem estar em constante movimento, revelando-se “[...] investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente”. Esse grupo precisa estar aberto para refletir e dividir suas práticas e experiências, para tanto, esse “novo profissionalismo do professor” exige uma formação inicial sólida e que continue acontecendo durante a sua trajetória profissional. (LIBÂNEO, 2012, p. 46).

Em sua maioria, os docentes civis do SCMB estão sob o regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva (Gráfico 20), conforme determinam as diretrizes do EBTT. Já para os militares, está implícita a condição de DE na sua carreira.

Gráfico 20 - Regime de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Corroborando, ainda, quando perguntado aos colaboradores se atuavam em outra escola, em sua totalidade (100%) afirmaram lecionar somente nos CM. Tal perspectiva sinaliza um ponto bastante positivo para a qualidade do ensino no Sistema, visto que a DE pode propiciar vínculos afetivos e identitários, oferecendo tempo e espaço de reflexão e criação para o bom desenvolvimento do trabalho docente, assim como, comprometimento com a escola e com o fazer pedagógico.

No dia a dia da maior parte dos CM, a jornada escolar é cumprida no turno da manhã, iniciando às 7h e 30min e terminando às 12h e 30min, o turno da tarde inicia às 13h e 30min e termina às 16h. Neste último, acontecem, conforme denominadas pelos colaboradores, “as atividades complementares” como o reforço escolar, turno integral, atividades esportivas, grêmios, clubes, cursos preparatórios entre outros, como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Horário das Atividades Escolares

Turno	Manhã		Tarde	
Horários	1º Tempo	07:30 / 08:15	7º Tempo	13:35 / 14:20
	2º Tempo	08:15 / 09:00	8º Tempo	14:25 / 15:10
	Intervalo	09:00 / 09:20	Intervalo	15:10 / 15:15
	3º Tempo	09:20 / 10:05	9º Tempo	15:15 / 16:00
	4º Tempo	10:05 / 10:50		
	Intervalo	10:50 / 11:00		
	5º Tempo	11:00 / 11:45		
	6º Tempo	11:45 / 12:30		

Fonte: Manual do Aluno CMSM.

No turno da manhã é obrigatória a presença de todos os professores civis e militares. No turno da tarde, a presença dos professores civis é obrigatória apenas para aqueles que atuam nas atividades complementares; os demais podem cumprir a carga pedagógica no Colégio ou no domicílio, conforme a escolha de cada um. Já os militares cumprem a jornada completa no CM. Conforme o Plano Geral de Ensino-CMB (2019, p. 21):

2) os regimes de 40 horas e de DE, são exercidos em 2 (dois) turnos escolares, sendo obrigatória a presença do docente no Colégio, em seu turno principal de trabalho. Todavia, o docente em regime de 40 horas e de DE deve estar em condições de cumprir as cargas didáticas e pedagógicas nos dois turnos, segundo as necessidades do Estabelecimento de Ensino.

Os colégios do SCMB, no geral, apresentam uma boa infraestrutura para o desenvolvimento das atividades didáticas e pedagógicas, oferecendo salas com mesas individuais, climatizadas e com computadores (no CMSM individual) com acesso à internet, para o melhor planejamento das aulas.

Também oferece recursos multimídia na sala de aula e apoio de informática, xerox, auditórios entre outros. Em todas as unidades do Sistema há sala dos professores, espaço de descanso, de compartilhamento de ideias e vivências e de confraternização entre os pares. Na Figura 26, é possível identificar um pouco desta infraestrutura.

Figura 26 - Infraestrutura das salas de aula de Colégios Militares do SCBM



Fonte: Site dos Colégios CMSM, CMRJ e CMM.

Quanto ao quantitativo de professores, para atender a um turno escolar clássico, o número parece suficiente. Entretanto, para o desenvolvimento do turno integral nos CM (manhã e tarde), há declarações dos colaboradores da pesquisa sinalizando sobre a falta ou a sobrecarga de trabalho para o corpo docente. Destaca-se:



Maior número de pessoal. ([Aldebaran](#))



Sim, desde que se conte com os recursos humanos para tal. ([Betelgeuse](#))

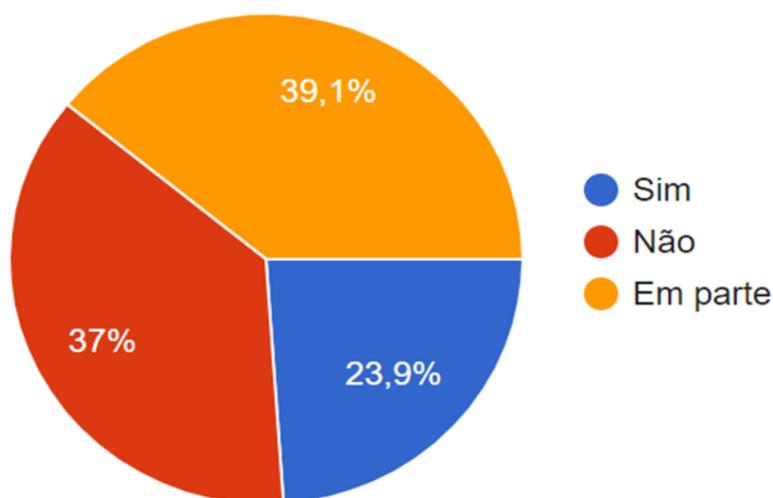
Também, os Gráficos 17 e 24, nas páginas 168 e 199, destacam a falta ou a necessidade de contratações de mais professores para dar conta das atividades diárias dos CM, especialmente, para as atividades do TI.

O turno integral denota um esforço muito grande da escola e dos participantes das atividades (docentes, monitores, estudantes), é uma jornada longa e extenuante, em especial, porque já está internalizada em todos a concepção de escola de turno e contraturno e a ideia de que na parte da manhã acontece o aprendizado e, à tarde, só complementação do turno regular.

Nesse sentido, as atividades do turno integral se esvaziam e perdem o sentido de existir. Em especial porque o processo de concepção desta proposta de turno integral nas unidades do Sistema ocorreu de maneira aligeirada, justamente para atender a uma dinâmica proposta pela DEPA e, a partir daí, os colégios foram se organizando para que o processo acontecesse.

Para compreender melhor as condições dos professores junto ao TI, os colaboradores foram questionados sobre o processo de ampliação da jornada escolar e se na organização do TI houve formação específica para o corpo docente. A maioria deles responderam sim ou em parte, como consta no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Formação do corpo docente para o TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

E sobre o tipo de formação realizada, as respostas dos colaboradores direcionaram para palestras, seminários, cursos e minicursos, o que denota uma preocupação das unidades do Sistema com a preparação da equipe de docentes acerca da organização do TI. No Gráfico 22 verificam-se tais possibilidades:

Gráfico 22 - Formação dos docentes para o TI

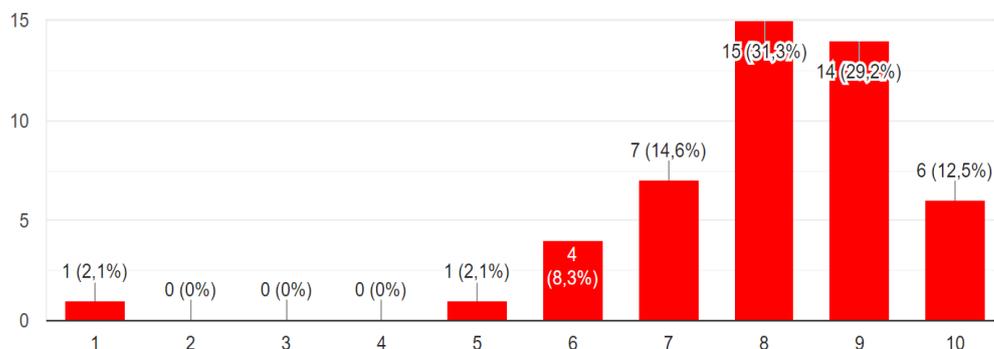


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mesmo assim, entre os colaboradores da pesquisa, 56,3% apontou como uma fragilidade do TI a falta de professores para atender às diversas atividades propostas nos CM. Em contrapartida, 60,4% destacou grande comprometimento dos docentes com as atividades do TI, mesmo com as limitações de tempo, espaços e sobrecarga de trabalho.

Quando solicitado aos colaboradores atribuir uma nota para o envolvimento dos docentes da escola na consecução das atividades de TI, percebe-se que a avaliação foi positiva, com a maioria das notas girando em torno de 8 e 9, conforme registra o Gráfico 23.

Gráfico 23 - Avaliação do envolvimento dos docentes com as atividades do TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados apontam que, mesmo com as dificuldades evidenciadas no cotidiano de uma instituição, o trabalho colaborativo é imprescindível para toda a estrutura e cultura organizacional efetivamente funcionar. Assim, aparar pequenas arestas é fundamental para potencializar um ambiente profícuo ao ensino e a aprendizagem de qualidade.

Nessa dimensão, que trata da formação e da experiência profissional, assim como das políticas que estruturam as carreiras, a remuneração docente e as boas condições de trabalho, é relevante evidenciar o que Dourado et al. (2007, p. 22), nas discussões acerca dos indicadores de qualidade e respectivos níveis intraescolar e extraescolar, denominam de “nível do professor”, destacando sua profissionalização e ação pedagógica.

Os autores defendem um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização docente, tendo em vista a importância da qualidade do trabalho docente para a aprendizagem dos alunos e para a qualidade do ensino. Corroboram, ainda, quando destacam como um ponto importante o tempo de dedicação do professor a uma só escola, com tempo para planejamento, estudos e busca de novas ferramentas de apoio à sua atividade, para que possa estabelecer vínculos afetivos com a escola, com os alunos e com a comunidade. Que se sinta acolhido e valorizado porque, segundo Dourado et al. (2007, p. 23), “[...] verifica-se que os resultados escolares são

mais positivos quando o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas”.

6.3.5 Dimensão 5 – Práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares

Na dimensão “práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares”, parte-se da reflexão dos docentes sobre sua prática educativa, seu protagonismo e mobilização para potencializar de maneira dialógica, significativa e interdisciplinar os processos educativos, conforme demonstrativo dos indicadores de qualidade na Figura 27.

Figura 27 - Indicadores de qualidade das práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os indicadores de qualidade são analisados mediante o planejamento e a reflexão dos professores sobre suas dinâmicas em sala de aula, nas demais dependências da escola e fora dela. Os indicadores refletem coletivamente sobre o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, sobre o planejamento das atividades educativas, sobre as estratégias interdisciplinares problematizadoras e permeadas pela dialogicidade, assim como pelos recursos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2012, p. 419), “a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos [...], para se tornarem cidadãos [...]”. Nessa direção, é imperativo fazer com que os estudantes aprendam e desejem aprender sempre mais, de forma autônoma e, sob o olhar atento, preparado e preocupado do professor. Para tanto, o professor precisa focar sua prática pedagógica na aprendizagem dos alunos o que, segundo o MEC (2013, p. 27), significa “[...] observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivá-los em suas potencialidades”.

No SCMB, desde 2010, foi implantada uma nova abordagem pedagógica, o ensino por Competências⁷⁰ que “tem seus alicerces na concepção construtivista” e enfatiza o “papel central do sujeito na produção do seu saber e não apresenta metodologia ou sugestões de técnicas de como ensinar, uma vez que a preocupação (científica) é com a aprendizagem – como o indivíduo aprende”. (PPP/DEPA, 2019, p. 11). Nesse sentido, há grande preocupação com as dinâmicas pedagógicas utilizadas nos CM e, por isso, os professores são incentivados e cobrados a utilizar todas as ferramentas possíveis para que a aprendizagem aconteça e proporcione o desenvolvimento pleno dos indivíduos, na proposta pedagógica do Sistema é perceptível essa preocupação.

As propostas pedagógicas dos colégios seguem as orientações da DEPA, consolidadas na proposta pedagógica do SCMB e, em sua maioria, os CM reproduzem essa proposta e expõem nas suas páginas dos CM na *web*, ao alcance de todos os interessados no seu conteúdo. Apresentam-se alguns destaques de algumas dessas propostas:

Proporcionar uma educação integral que ofereça aos jovens formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro. (CMSM, 2020).

⁷⁰ Segundo o PPP/DEPA (2019) Com base em Perrenoud (2004), este conceito no SCMB deve ser entendido como a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

O CMRJ objetiva à formação integral de cidadãos autônomos, éticos, solidários e atuantes social e politicamente por intermédio do trabalho e do desenvolvimento dos campos afetivo, cognitivo e psicomotor. (CMRJ, 2020).

O CMC preocupa-se em formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, providos de competências, habilidades e de valores éticos e morais cultuados pelo Exército Brasileiro, ou seja, indivíduos mais responsáveis, atuantes e transformadores. (CMC, 2020).

Ainda, a DEPA (2019) orienta que: “A proposta pedagógica deverá estar conectada com a execução de projetos educacionais aprovados pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e desenvolvidos nos demais Colégios Militares”. Mesmo com esse modelo hierárquico e centralizado, os CM priorizam promover várias dinâmicas e projetos interdisciplinares importantes para o desenvolvimento cognitivo e afetivos de seus estudantes, oferecendo oportunidades educativas no turno e no contraturno. Em geral, o turno regular acontece na parte da manhã, cumprindo a grade curricular com seis tempos diários e, à tarde, no contraturno, no chamado Turno Integral (TI) ou fora dele, são oferecidos os mais diversos clubes, grêmios, treinamento das equipes esportivas, aulas de apoio pedagógico e de recuperação da aprendizagem e projetos interdisciplinares. Assim, os Colégios realizam atividades educacionais das 7h às 16h.

Nos CM, como a grande maioria dos docentes tem 40 horas e DE dedicam grande parte desse tempo ao planejamento e a execução de estratégias que possam tornar suas dinâmicas pedagógicas mais significativas para os estudantes. Para tal, contam com apoio da Supervisão Escolar e dos Coordenadores que reúnem semanalmente, nas coordenações de ano, os docentes a fim de discutir questões disciplinares dos discentes e aprimorar seu fazer pedagógico. Ademais, em função dos docentes de um mesmo ano escolar estarem reunidos numa mesma sala, na coordenação do ano, a interação e troca de experiências é diária o que contribui e agrega, sobremaneira, às dinâmicas e estratégias pedagógicas gerando uma série de atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula, como destacado na Figura 28.

Figura 28 - Estratégias de ensino e aprendizagem nos CM



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos sites dos Colégios Militares CMBEL, CMSM, CMF e CMM.

A imagem 1 da Figura 28 retrata a Feira de Ciências como espaço de protagonismo e autonomia no aprendizado dos estudantes; a imagem 2 traduz os jogos interséries oportunizando aproximação e integração entre os estudantes; a imagem 3, “150 years of the periodic table: Interactive, inclusive, sustainable and technological” (CMSM/2019), trabalho com premiação internacional, 3º lugar na categoria Ciências Exatas e Divulgação Científica, no Foro de Educación Científica, de Guadalajara, no México, o projeto recebeu ainda o credenciamento para participar do evento em 2021, na cidade de Guadalajara, México; na imagem 4, consta

apresentação natalina da Banda de Música e Coral; na imagem 5, alunos do SCMB participam do Harvard Model United Nations – HMUN 2020, simulação das Nações Unidas da Universidade de Harvard em Boston (EUA); a imagem 6 apresenta um trabalho de campo 6º Ano, com alunos trabalhando na disciplina de matemática sobre medidas de superfície, bem como o cálculo de volume; na imagem 7, consta o registro de uma visita à Fábrica Fortaleza, atividade de cunho pedagógico e interdisciplinar das disciplinas de História e Geografia; a imagem 8 demonstra uma competição de orientação, que teve por objetivo tornar o estudo da matemática mais divertido para os alunos do 6º ano e em cada etapa da pista de orientação haviam questões de matemática a serem resolvidas; na imagem 9, encontra-se o projeto “BioEcoSmart: duas propostas para a gestão consciente de resíduos”, participa da 16ª edição da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, o evento é um espaço de popularização da ciência, que proporciona integração, compartilhamento e divulgação da cultura científica, bem como o incentivo à inovação; na imagem 10, consta que o CMM recebeu, pela primeira vez, a delegação do Instituto dos Pupilos do Exército de Portugal (IPE), num total de 14 integrantes, entre alunos, professores e militares que realizaram atividades de integração de cunho cultural e pedagógicas; a imagem 11 mostra as atividades do clube de Robótica Educacional do CMSM que mantém atividades semanais e participa de eventos, mostra e competições locais e nacionais com grande destaque; a imagem 12 ilustra as atividades no Centro Hípico de Santa Maria, na “*Temporada hípica 110 anos da Divisão Encouraçada*” e a “*1ª Etapa da Copa Garança*”, dela participaram alunos representantes do CMSM, do CMPA, do CMC e dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria e de Passo Fundo-RS, dentre outros competidores civis e militares, durante dois dias, o público pode prestigiar diversas provas de saltos e a desenvoltura de cavaleiros e amazonas.

Todas essas e outras estratégias educativas são pensadas e dinamizadas cotidianamente nos diversos CM com a intenção de priorizar práticas pedagógicas que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem em cada escola. Nesse sentido, a DEPA propôs aos CM a introdução do “turno integral” (TI) que, em sua proposta original, vislumbrou ampliar o tempo obrigatório de escola, oferecendo aos estudantes novas possibilidades de integração, convivência e aprendizado significativo.

Assim, o TI seria organizado por cada CM a partir de suas condições de atendimento aos estudantes, começando pelo 6º ano até atingir todo o ensino fundamental. Segundo o Plano Geral de Ensino (PGE) do CMSM (2017, p. 26)

Para o desenvolvimento do currículo, o CMSM conta com a realização do **Turno Integral** que deve ser planejado para potencializar as atividades letivas, a fim de **complementar** as práticas de escolarização em prol do **efeito escola** e em **combate ao fracasso escolar**. (grifo nosso).

O “turno integral” poderia ser desenvolvido, a priori, em duas tardes, com presença de todos os alunos do ano escolar e dos professores para a execução das atividades desenvolvidas em cada coordenação de ano. Segundo o Plano Geral de Ensino do CMB (2019, p. 50), “[...] o turno integral deve ser percebido como a **extensão do turno regular e não como um apêndice, uma hora extra**. Neste sentido, disciplinas do turno da manhã podem ser deslocadas para o turno da tarde”. (grifo nosso).

Na consolidação do TI, no CM de atuação profissional, foram desenvolvidas as mais variadas atividades possíveis. Sempre havendo a preocupação em fazer conexão com o que era ensinado no turno regular, por meio de projetos e oficinas que envolvessem os estudantes. Entretanto, numa atividade que envolve mais de cem estudantes por ano escolar já cansados e “obrigados” a participarem das dinâmicas, todo o processo causou um desgaste muito grande em todos os sujeitos envolvidos. Além disso, em função da tradicional cultura meritocrática, muitos estudantes negligenciam as dinâmicas do TI por essas não serem avaliativas e serem configuradas de maneira diferente das aulas tradicionais e, por isso, consideradas menos importantes.

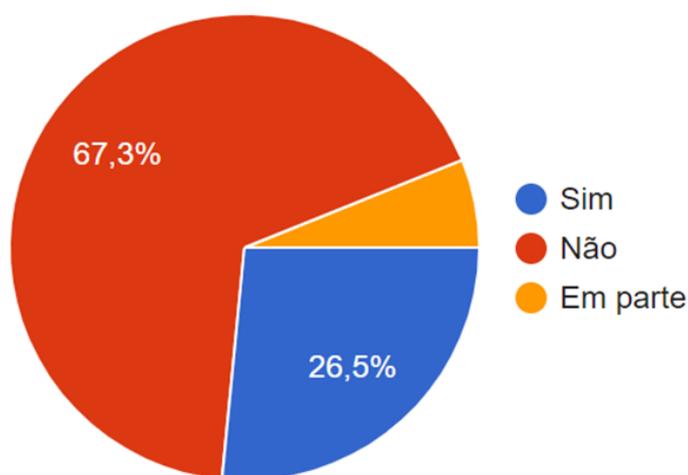
Mudar a cultura do “dar aula” ainda é tarefa difícil, mas uma grande parte dos alunos ainda não está preparada para o protagonismo, e qualquer atividade diferente das “aulas convencionais e no modelo cartesiano” proposta pelo professor é vista pelos estudantes como irrelevante.

Assim, os docentes com as manhãs já bastante atribuladas, tiveram ampliadas as tardes que, além das aulas de apoio, recuperação e reuniões pedagógicas, contam com as atividades do TI, sobrecarregando esses sujeitos que se desdobram para dar

conta das diversas atividades o que, por vezes, acabava interferindo, pela falta de tempo, na preparação das atividades pedagógicas.

Nessa direção, o Gráfico 24 comprova que na maioria dos CM, os professores que atuam no contraturno, junto às atividades do TI, são os mesmos que atendem o turno regular das disciplinas curriculares.

Gráfico 24 - A escola conta com professores que atuam exclusivamente no TI?

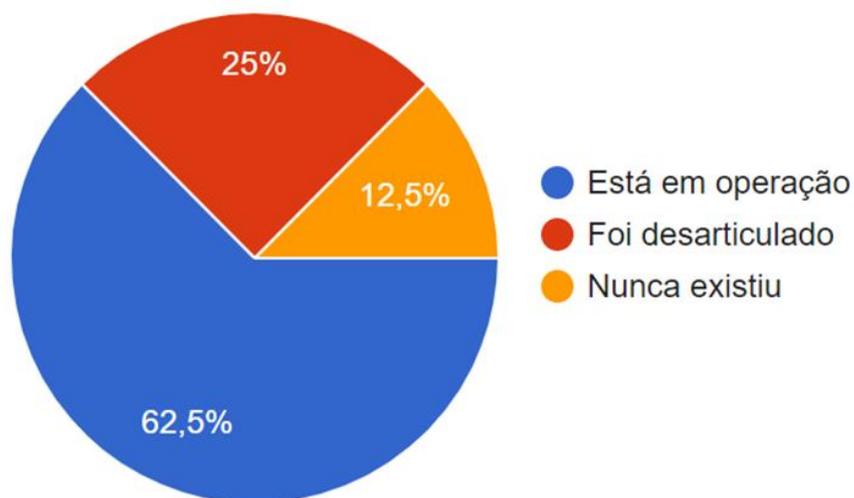


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Passados quase dez anos do início das suas atividades, o TI não atingiu todas as escolas do Sistema. Além disso, sofreu redução de dias da semana, como também, ficou reduzido somente ao 6º e ao 7º ano do Ensino Fundamental.

No Gráfico 25, é possível verificar que, em 62,5% dos CM, o TI está em operação, que em 25% dos anos escolares ele foi desarticulado e que em 12,5% dos CM ele nunca existiu.

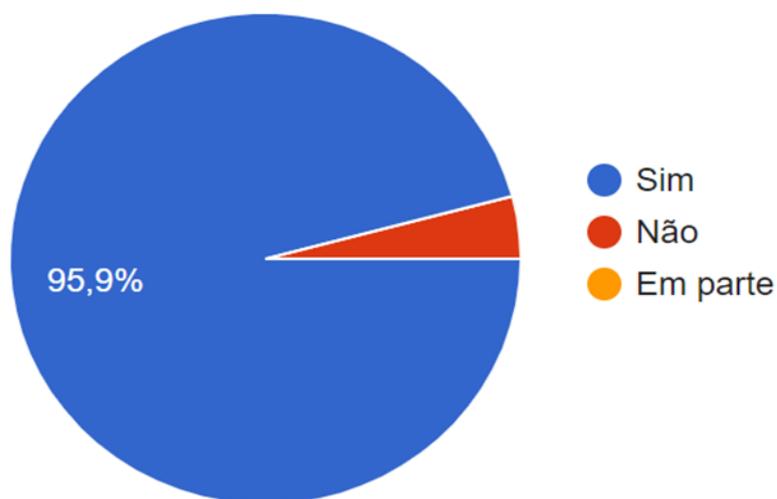
Gráfico 25 - Situação do TI nos Colégios Militares do SCMB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As atividades do TI acontecem, quase que invariavelmente, no contraturno escolar, como consta no Gráfico 26.

Gráfico 26 - O TI acontece no contraturno escolar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse processo de desarticulação do TI, para o 8º e 9º ano, os alunos perderam a obrigatoriedade de permanecer na escola em um dia da semana (no contraturno), entretanto, o contraturno dos CM permanece repleto de atividades voluntárias para os estudantes. Continuaram acontecendo os diversos clubes e grêmios, as aulas de

reforço e apoio, os cursos preparatórios, as atividades esportivas entre outras atividades.

Percebe-se que esse processo de desarticulação vem acontecendo ao longo de vários anos, entretanto, em 2019, ele ganhou força em todas as unidades do Sistema, como é possível verificar no Gráfico 27, ainda mais considerando a atual conjuntura de desarticulação da base das políticas para a Educação Básica no Brasil.

Gráfico 27 - Ano da desarticulação do TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à desarticulação do TI, não foram encontrados documentos oficiais que expliquem essa decisão da DEPA, contudo, no âmbito do CMSM, o que circulou é que como já haviam muitas atividades para os alunos no contraturno não havia sentido obrigá-los a mais uma atividade (TI). Além disso, pode considerar-se o custo de operação e alimentação de todo esse contingente.

Entretanto, quando perguntado aos colaboradores se consideravam importante o retorno das atividades do TI, das 23 respostas, 9 respondentes acham que não e 14 acreditam que sim, conforme as justificativas:



Permite a educação completa, proporcionando ao estudante complementar sua educação com outras atividades, além de maior oportunidade para a prática desportiva e sociabilização. (*Hadar*)



Não. Na verdade, depende. Os alunos por vezes reclamam que as atividades não acrescentam em nada. Em inglês, por exemplo, alguns alunos já tem nível acima do exigido pelo colégio. Fazer parte de uma monitoria é mais interessante do que ter que ficar obrigatoriamente para alguma atividade de inglês. (*Acrux*)



Não, penso ser necessário um tempo para o próprio aluno ser responsável por seu empenho estudantil. A maturidade perpassa por saber ser responsável por suas obrigações. (*Capela*)



Sim. Porque permite ao professor aprofundar mais o assunto ministrado e também realizar exercícios direcionados para os mais diversos concursos. (*Veja*)



Depende de uma estrutura física adequada. (*Canopus*)



Sim. Atende a necessidade de alunos/as que por motivos diversos, não tem acompanhamento dos responsáveis nas atividades de aprendizagem escolar. (*Sirius*)

Nas respostas é possível perceber vários entendimentos sobre o TI. Para *Hadar* é entendido como “atividade complementar” ao turno regular numa possibilidade de formação completa do indivíduo; para *Acrux* verificou-se uma preocupação imediata com a utilidade e sentido no que é proposto no TI; *Capella* considera que os alunos precisam de responsabilidade e autonomia no aprendizado para além da escola; *Vega* expõe a necessidade de mais conteúdo e exercícios; *Canopus* destaca a necessidade de uma infraestrutura adequada para oportunizar novos aprendizados; e *Sirius* destaca o papel da escola no cuidado dos estudantes.

Em todas essas falas é perceptível a preocupação com o aprendizado e sua ressignificação, para que os estudantes se envolvam e queiram estar na escola. Então, o TI pode constituir-se como um caminho para transformar as experiências cognitivas em novas possibilidades de desenvolvimento humano integral e holístico, por meio de novas e/ou diferenciadas experiências educativas. Nesse sentido, “[...] a educação integral, ao propor um mergulho em direção à essência dela mesma, vai,

em todo percurso, tocando o ser humano em sua integralidade e completude” (RABELO, 2012, p. 120), transformando o fazer pedagógico e os indivíduos tocados por ela.

O TI pode ser instituído como uma proposta para ampliar tempos e experiências cognitivas, esportivas e artísticas que fomentem o prazer e despertem nos estudantes a curiosidade e o gosto pela aprendizagem, para que esse processo os capacite em sua formação cognitiva e cidadã. Entretanto, se esse “mais tempo de escola” for organizado somente para reforçar os conteúdos, ele perde o sentido de “educação integral”.

Educação integral pressupõe uma concepção de educação que coloca o indivíduo no centro do processo, buscando desenvolver o ser humano em sua inteireza, em todas as suas dimensões, possibilitando aos indivíduos múltiplas experiências e aprendizados. Neste sentido, o TI precisa ser pensado e organizado por toda a comunidade escolar, de forma colaborativa, para possibilitar experiências significativas aos estudantes e contribuir com elementos que melhorem a qualidade de todo o processo educacional.

Nesse processo formativo, as dinâmicas do TI acontecem, geralmente, nas terças e quartas-feiras, como demonstra o Gráfico 23. Nos demais dias da semana, as tardes são dedicadas à recuperação da aprendizagem, ao apoio pedagógico, ao desenvolvimento de projetos mais particularizados e para o treino das equipes esportivas. Nem todas essas atividades foram incorporadas ao TI, porque não atingiam a totalidade de estudantes, e também porque os docentes não teriam como atender esses alunos separadamente em função da falta de profissionais para atender a totalidade.

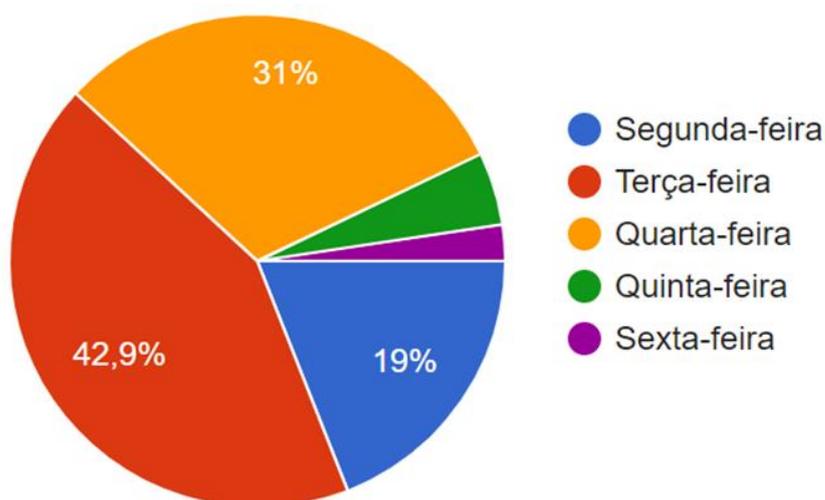
Entretanto, todas as atividades oferecidas aos estudantes no turno e no contraturno escolar abrem um leque de possibilidades e experiências psicomotoras, culturais, cognitivas, emocionais, sociais, entre outras, que viabilizam a perspectiva da educação integral.

Se a terminologia usada será turno integral, tempo integral, jornada ampliada, contraturno escolar, importa menos. O que realmente deve importar aos espaços escolares, que vislumbram fomentar educação integral, é buscar mecanismos para qualificar esse tempo e espaços para que os estudantes aprendam e aprendam de fato, com atividades que façam sentido, que emocionem e que instiguem os jovens a querer mais e ser mais. Não faz sentido pensar em mais tempo de escola para as

crianças, jovens e adolescentes, se ela não proporcionar atividades dinâmicas e prazerosas, que acolham e envolvam os sujeitos e possibilitem novas e transformadoras experiências.

Nos CM, as atividades do TI visavam possibilitar novas experiências aos estudantes, entretanto, sempre ficaram muito fechadas, em sua organização, nas mãos dos gestores e professores e restrito a apenas um ou dois dias da semana, conforme demonstra o Gráfico 28.

Gráfico 28 - Dias da semana de atividades do TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No TI foram desenvolvidos projetos com vistas a inter-relacionar o turno e o contraturno de forma mais dinâmica, lúdica, com oficinas, viagens pedagógicas, filmes, palestras, além de atividades em todos os clubes que cada CM disponibilizava, como também, com aulas de reforço. Atualmente, com a retomada do numeramento e do letramento, percebe-se uma maior preocupação com o reforço das disciplinas de Português e Matemática no TI, justamente para “melhorar o desempenho” dos CM nas avaliações nacionais, o que aponta que a grande preocupação do Sistema se volta, especialmente, para os resultados finais em detrimento do processo, cobrando dos professores este desempenho.

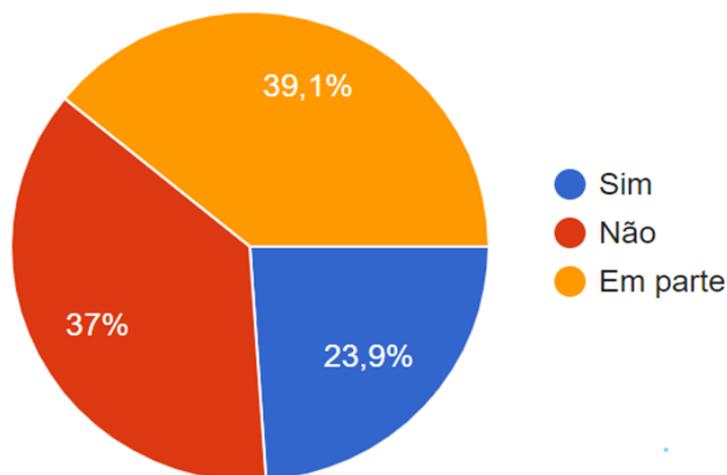
Entretanto, para a formação integral dos estudantes, a escola necessita trabalhar de maneira equitativa e promover os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos, entre outros aspectos, compreendendo o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas dimensões; partindo de uma concepção de aprendizagem ao longo da vida e em diversos ambientes educativos.

Nesse sentido, a escola precisa se constituir um espaço acolhedor, dialógico, equitativo, inclusivo, de aprendizagem significativa e de emancipação humana, que reconhece, nas suas múltiplas ações e interfaces socioeducacionais, que os processos de ensino e de aprendizagem vão muito além do que apenas transferir conhecimentos nas áreas da Matemática e do Português.

Outro ponto bastante debatido nas coordenações de ano está relacionado ao processo de criação do TI nos CM. Em seu modelo de gestão centralizada, o TI veio como uma determinação da DEPA a ser cumprida nos Colégios. Por isso, cada CM, a sua maneira, procurou compreender e organizar as atividades da melhor forma que conseguiu, buscando investir em melhorias da infraestrutura e capacitação da equipe docente para atuar no TI por meio de palestras, seminários, cursos e minicursos, como consta no Gráfico 22.

Todavia, com o passar do tempo, cada coordenação assumiu a organização do TI e não houve mais atividades de capacitação do pessoal envolvido. Nessa direção, os colaboradores se manifestaram quanto a formação do corpo docente para atuar no TI, sendo que o Gráfico 29 demonstra que o “não” e “em parte” correspondem a um total de 76,1% das respostas o que pode explicar o esvaziamento de significado desta atividade para muitos dos sujeitos envolvidos.

Gráfico 29 - Formação do corpo docentes para as atividades de TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

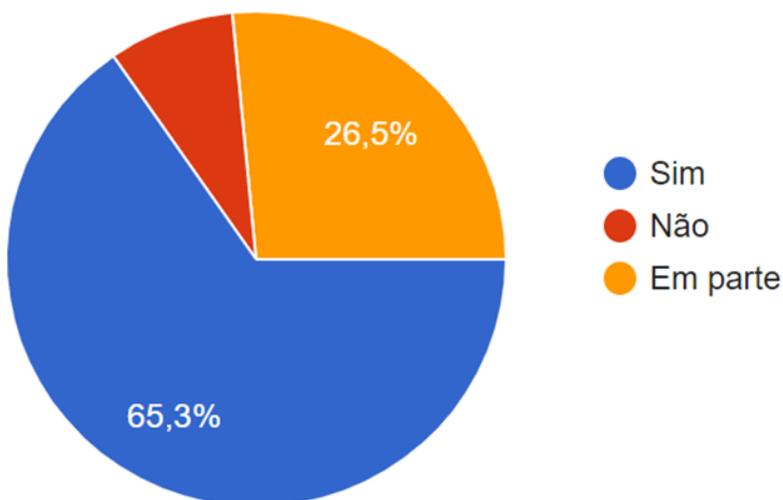
Mool (2012, p. 142) sinaliza que “[...] compreendemos que estamos a construir um paradigma contemporâneo de educação integral que exige releitura de categorias fixas e naturalizadas no cotidiano escolar e coragem para esse processo”. E, para construir esse paradigma de educação integral, é preciso ir além de ampliar tempo escolar; é importante melhorar a qualidade desse tempo, envolvendo os sujeitos e potencializando o seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões humanas, para além dos conteúdos relacionados ao Português e à Matemática.

Entretanto, como um sujeito que atua nesse contexto de escola militar, torna-se possível testemunhar que a implementação acelerada das dinâmicas de TI criou desconforto nos docentes e comprometeu um projeto que poderia fazer a diferença no espaço educacional. No início das atividades do TI, os docentes argumentaram quanto a forma que estava sendo organizado, posicionando-se preocupados com o aligeiramento do início das atividades e da falta de um debate mais amplo e qualificado com a comunidade escolar.

Muitas vezes, houve o direcionamento das atividades pela direção da escola, mas, em sua maioria, houve o empenho com a proposta e os docentes reuniram-se para discutir acerca das possibilidades de construção de projetos e propor oficinas que contemplassem as expectativas dos estudantes. Principalmente, o foco esteve voltado para novos significados aos conteúdos ensinados no turno matutino, a fim de integrar a formação intelectual dos estudantes com o seu desenvolvimento físico, artístico e social, entre outros aspectos.

Mesmo com suas contradições e limitações, o TI é entendido como uma atividade produtiva e positiva na aprendizagem dos alunos pela maioria dos respondentes da pesquisa, conforme o Gráfico 30.

Gráfico 30 - TI é uma atividade produtiva e positiva na aprendizagem dos alunos?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, os colaboradores expressam os aspectos positivos do TI observados nos CM que atuam:



Porque trata-se de uma atividade que potencializa o aprendizado de habilidades referentes a conteúdos que não constam do currículo regular, além de ir ao encontro do que se preconiza a legislação federal atual. (Altair)



Em que pese ocupar um contra turno do aluno, entendo que seja importante para o desenvolvimento de atividades e utilização de ferramentas diferentes das que são praticadas no turno regular. (Procyon)



Porque é a principal ferramenta para atingir a educação integral. (Arctuturus)



Quando utilizado para apresentar e complementar com conteúdos interessantes para os alunos. (Rigel)



Acredito ser um momento em que o discente é o autor de sua aprendizagem, pois é participante ativo da produção de seu conhecimento, sem a formalidade de ter que seguir conteúdos do currículo escolar. (Achernar)



Eles se mantêm supervisionados e longe da ociosidade, especialmente aqueles cujos ambos os pais trabalham fora de casa; 2) Se desenvolvem integralmente em suas as habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; 3) Interação de forma mais informal e descontraída com seus colegas, especialmente importante para os filhos de militares recém transferidos, que ainda não têm amizades consolidadas na cidade; 4) Descubrem talentos até então desconhecidos. (Hadar)



Porque pode atender demandas de estudantes que tem dificuldades de aprendizagem, bem como a possibilidade de desenvolver habilidades para além do currículo comum. (Sirius)

É possível verificar, nas falas dos sujeitos, a importância do TI na concepção de uma escola que, tendo seu tempo ampliado, ressignifica seu papel na educação dos estudantes, investindo no cuidado e proteção, na formação e em novas dinâmicas pedagógicas que possibilitem ressignificar as vivências e conteúdos curriculares e, com isso qualificar o aprendizado de maneira integral.

Para Titton e Pacheco (2012, p. 154), essa “[...] promoção de vivências significativas proporciona a construção de um sentido pelos alunos em relação não só à escola, mas também aos espaços da comunidade e da cidade e aos saberes nela contidos”. Este pode ser um caminho para se atingir uma educação de fato integral, a qual valoriza o sujeito em suas multidimensões, o compromisso de toda a comunidade escolar com a aprendizagem e com a qualidade desta aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que não existe um modelo padrão ou uma receita única para definir uma escola de qualidade, até porque o próprio termo qualidade pressupõe múltiplas interpretações. Uma escola para ser de qualidade precisa, principalmente, compreender os sujeitos na sua inteireza para atender às expectativas da sua comunidade escolar.

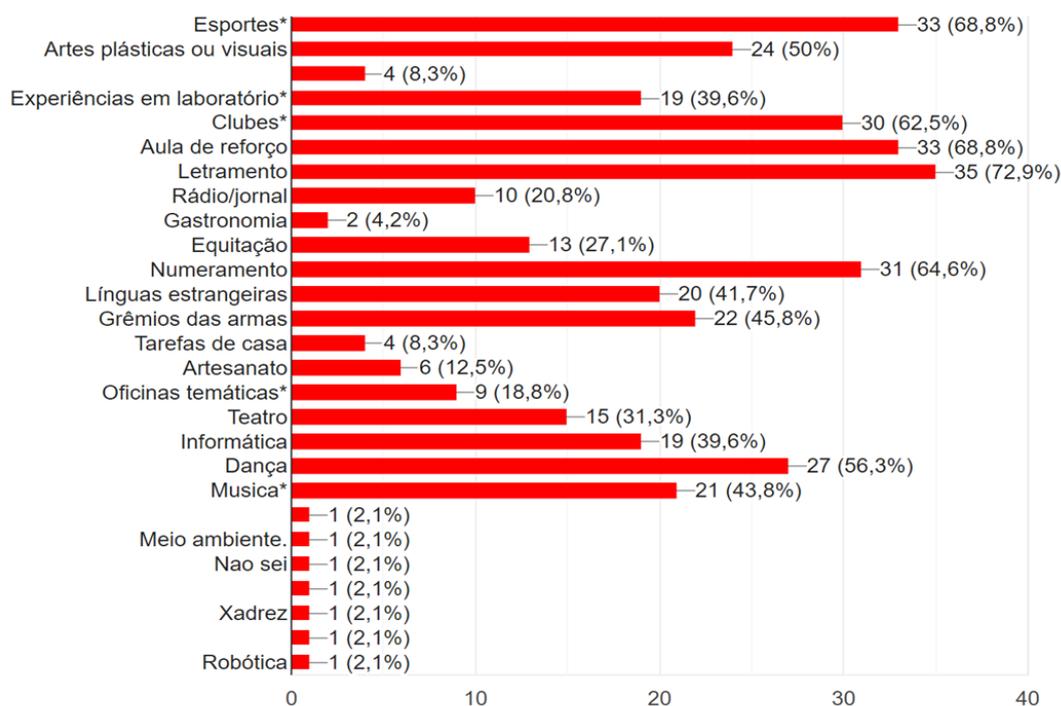
A comunidade escolar, em especial os pais e os estudantes, poderia ampliar sua participação na organização do TI, em que os estudantes poderiam ser chamados a propor temas e participar na construção dos projetos de TI que atendessem de fato as suas expectativas de aprendizagem.

Os pais, poderiam sugerir temáticas e também participar como voluntários, tanto na monitoria como também nas dinâmicas propostas como palestrantes, instrutores, etc. Nessa direção, haveria o envolvimento de pais, alunos, professores, monitores, gestores, entre outros, na construção conjunta e compartilhada das dinâmicas escolares de TI, aproximando os sujeitos e criando uma cumplicidade pedagógica com vistas a potencializar a qualidade dos processos educativos.

Percebendo o aumento da jornada escolar como uma condição “para uma formação abrangente [...] que abarque o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral [...]”. (MOOL, 2012, p. 130).

Mesmo que a comunidade dos CM pouco participe da consecução das dinâmicas do TI, uma série de atividades foram propostas e são desenvolvidas pelas coordenações dos diversos Colégios, conforme o Gráfico 31, destacando-se as atividades de letramento, reforço escolar, esportes, numeramento e toda a gama de clubes que existem.

Gráfico 31 - Atividades desenvolvidas no TI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mesmo que abram espaço para uma série de atividades no contraturno, evidencia-se no Gráfico 26 uma grande incidência de dinâmicas de letramento (72,9%), numeramento (64,6%) e reforço escolar (68,8%) no TI, o que respalda a afirmação anterior de que os CM norteiam sua qualidade a partir do resultado de avaliações externas que valorizam o ensino da matemática e da língua portuguesa, em detrimento das demais disciplinas, em suas provas.

Além das atividades de TI apresentadas no Gráfico 26, existe uma riqueza de atividades sendo realizadas no contraturno escolar nos CM, entre elas: clubes de robótica, de astronomia, de relações internacionais, de história/geografia, de meteorologia, de inglês, de arte, de redação, de matemática, de ciências, de leitura; natação, atletismo, vôlei, basquete, futebol e futsal, judô e xadrez; laboratórios de física, química e biologia e informática; grêmios das armas (infantaria, cavalaria, artilharia, etc); palestras com convidados de universidades; oficinas de origami e de escrita.

6.3.6 Dimensão 6 - Ambiente educativo plural e valorativo

Esta dimensão intitulada “ambiente educativo plural e valorativo” parte do pressuposto de que a escola constitui-se espaço plural, intercultural e intelectualmente multifacetado com vistas ao ensino e à aprendizagem, mas que também é espaço de vivência de valores, de relações afetivas, de aprendizagens diversificadas à vida e à convivência em sociedade, em que todos que ali compartilham experiências educativas e vivências humano-pedagógicas.

Os indicadores de qualidade desta dimensão se traduzem na Figura 29:

Figura 29 - Indicadores de qualidade para Ambiente educativo plural e valorativo



Fonte: elaborada pela Pesquisadora.

De acordo com o Ministério da Educação (2013, p. 21): “A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos socializam-se, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana”. Portanto, nesse espaço os indivíduos precisam se sentir acolhidos, respeitados e felizes, para que o ensino e a aprendizagem de qualidade aconteçam. Estes elementos sinalizados, direcionam para o que é, preliminarmente, essencial para que o ambiente educativo seja acolhedor, equitativo, inclusivo e de qualidade.

É no espaço escolar que importantes valores e preceitos éticos vão se desenvolvendo e fortalecendo o entendimento de cidadania, de respeito às diferenças, de solidariedade e de igualdade entre todos. A diversidade cultural, os valores e as relações interpessoais se estabelecem na escola, ressaltando o grau de envolvimento e de satisfação dos sujeitos com o ambiente de trabalho e de estudos, além de reportar ao cuidado, gentileza, alegria, amizade, solidariedade e respeito ali estabelecido entre todos.

Conforme o projeto pedagógico de 2019, o SCMB, “[...] preocupa-se em formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, providos de competências, habilidades e de valores éticos e morais cultuados pelo Exército Brasileiro [...]” (DEPA, 2019),

vinculando o fazer educativo a uma série de ações que elevem o caráter humano em nível individual e coletivo. Assim, são incentivadas nos colégios do SCMB atitudes propositivas para com os estudos e para com os outros indivíduos, ações de cunho social dentro e fora dos colégios, com os alunos participando de campanhas, arrecadações e atividades beneficentes, entre outros aspectos voltados para a formação de valores e cidadania.

As boas práticas são sempre incentivadas nos CM e internalizadas de maneira positiva pelos estudantes, como consta na Figura 30 que retrata os alunos participando, voluntariamente, da Campanha Nacional de Doação de Sangue, numa clara demonstração de empatia, solidariedade e ação cidadã para com a comunidade que estão inseridos.

Figura 30 - Doação de Sangue pelos estudantes do CMSM



Fonte: Site do Colégio Militar CMSM.

Também são incentivadas e apoiadas campanhas solidárias de ajuda a partir da doação de alimentos, de material de higiene e de limpeza, de vestuário e de material escolar para entidades ou famílias que precisem deste auxílio. Essas são promovidas e contam com o envolvimento de todos os componentes da comunidade escolar, conforme Figura 31.

Figura 31 - Campanha do Agasalho em unidades do SCMB



Fonte: Sites dos Colégios Militares CMSM e CMM.

Para Libâneo (2013, p. 134), a escola precisa investir em ações que potencializem aos seus estudantes que “[...] se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social”. Essas e outras tantas ações priorizam desenvolver nos espaços dos CM, um ambiente educativo profícuo para a empatia, a solidariedade, a sensibilidade aos aspectos sociais e econômicos, entre outras áreas sociais, com vistas à formação emancipatória, autônoma e cidadã.

Nessa lógica, encontra-se em Libâneo (2012, p. 135) que a escola necessita envolver-se com

[...] o desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisão, capacidades sócio comunicativas, de iniciativa, liderança, responsabilidade, solução de problemas etc.

Por acreditar nesses valores, os CM realizam todo o ano a Semana de Inclusão do Sistema Colégio Militar do Brasil. Nela cada unidade desenvolve atividades visando promover a interação social no ambiente escolar. Constituindo-se numa semana dedicada a pensar e olhar o outro, em especial às pessoas com deficiências. Por exemplo, no CMSM, além de palestras e dinâmicas, ocorreu em 2019 uma Gincana Solidária, atividade que teve grande participação dos estudantes na arrecadação de donativos para uma escola local que atende pessoas com deficiências e transtornos.

No CMSM, também existe o Núcleo da Seção de Atendimento Educacional Especializado (NuSSAE) que é um espaço especial, idealizado e organizado para o atendimento aos alunos que apresentem diagnósticos de deficiências e transtornos.

Além de pensar e cuidar da comunidade que o cerca, os CM buscam introjetar esses valores nos integrantes da comunidade escolar, promovendo ações e eventos que aproximem estudantes, pais e professores, como festa junina, feiras, jogos e comemorações; momentos de acolhimento e integração que fortalecem os laços de afetividade (Figura 32).

Figura 32 - Ações e eventos dos CM



Fonte: Site dos Colégios Militares CMSM e CMF.

Segundo o projeto pedagógico de 2019, “[...] a fim de promover a educação integral” os estudantes do Sistema são avaliados por professores e monitores pelo seu comportamento, através da observação da sua conduta pessoal dentro dos CM, na sala de aula e fora dela. E, através do relato dos fatos observados (FO), os responsáveis pelos estudantes “[...] podem acompanhar o desenvolvimento do aspecto comportamental de seus filhos e poderão ser convidados a comparecerem nos CM caso a situação demande essa presença”. (DEPA/PPP, 2019, p. 67)

Faz parte da tradição dos CM destacar e incentivar nos alunos as boas práticas e a dedicação aos estudos. Para isso, utilizam-se de condecorações e insígnias para homenagear os estudantes que se destacam por suas atitudes positivas, com postura ética e solidária, e por obter resultados relevantes na aprendizagem.

Segundo o Manual do Aluno (CMSM, 2020, p. 26):

O sistema de estímulos e recompensas do SCMB é composto por instrumentos que buscam compor um ambiente motivacional favorável ao

desenvolvimento de boas atitudes. O sistema em questão não deve ser visto como um objetivo em que o aluno deve fazer de tudo para alcançá-lo, pois, caso contrário, estaria contrariando a proposta pedagógica no que se refere ao desenvolvimento da solidariedade e da construção de princípios éticos.

Uma dessas distinções é fazer parte da Legião de Honra, nestas, os alunos legionários representam o exemplo de formação e caráter de aluno, inspirando e motivando os demais, por ser composta por alunos tidos como exemplares que, segundo o Manual do Aluno, “[...] cultivam e praticam os princípios de honestidade, lealdade, nobreza de atitude, iniciativa, disciplina e camaradagem, estudo e amor à cultura”, inferindo uma liderança natural aos alunos que compõem esse grupo. (CMSM, 2020, p. 27).

Os integrantes da Legião de Honra são indicados pelo Comandante do Corpo de Alunos (Cmt CA) à Assembleia Geral (dos legionários), se admitidos no grupo, passam a utilizar no uniforme a insígnia conforme demonstra a Figura 33.

Figura 33 - Insígnia da Legião de Honra



Fonte: Site do Colégio Militar CMBH.

Segundo o SCMB, os legionários precisam ter os seguintes pré-requisitos para ingressar na legião: “(a) estar classificado no comportamento ‘excepcional’, grau 10,0; (b) ter obtido Nota Final (NF) igual ou superior a 5,0 em todas as disciplinas; (c) estar cursando o Colégio Militar desde o início do ano letivo considerado”. (Manual do Aluno CMSM, 2020, p. 27). Esses estudantes participam ativamente de ações solidárias dentro e fora dos CM e devem ser exemplos para que seus pares se espelhem em atitudes e valores éticos e solidários.

Outro incentivo aos alunos, por sua aplicação nos estudos e comportamento escolar, é o recebimento de graduação militar, sendo que os graus de hierarquia vão do posto de cabo-aluno até coronel-aluno. Essas insígnias são acrescentadas aos uniformes e representam um símbolo de status entre os pares. A Figura 34 apresenta os dados relativos ao efetivo de graduados do Batalhão Escolar do CMSM em 2020.

Figura 34 - Graduação dos Alunos do CMSM

Posto/ Graduação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Coronel-Aluno	-	-	-	-	-	-	1
Tenente-Coronel-Aluno	-	-	-	-	-	-	1
Major-Aluno	-	-	-	-	-	1	6
Capitão-Aluno	-	-	-	-	1	2	1
1º Tenente-Aluno	-	-	-	1	1	4	3
2º Tenente-Aluno	-	-	1	1	1	7	-
Aspirante-Aluno	-	1	1	3	1	-	-
Subtenente-Aluno	-	1	1	1	4	-	-
1º Sargento-Aluno	-	1	3	3	6	-	-
2º Sargento-Aluno	-	2	4	4	-	-	-
3º Sargento-Aluno	-	3	4	-	-	-	-
Cabo-Aluno	1	3	-	-	-	-	-

Fonte: Manual do Aluno CMSM, disponível em <www.cmsm.eb.gov.br>.

Percebe-se que os alunos graduados representam uma pequena parcela de 79 alunos, num universo de mais de 800 alunos no CMSM. Aqui a intenção é demonstrar que todos os alunos podem se dedicar e conquistar esse e outros destaques nos CM, entretanto, é latente em muitos estudantes a frustração por estarem à margem destas conquistas.

Outro tradicional incentivo meritocrático é o Alamar, concedido aos alunos destaque a partir do 8º ano do EF, que tiverem média maior ou igual a oito (8,0) em todas as disciplinas e apresentarem comportamento ‘bom’ no trimestre avaliado.

A condecoração é entregue ao final de cada trimestre, em formatura especial com a presença de todos os alunos, professores, direção e dos pais ou responsáveis pelo discente. A partir daí, o Alamar passa a compor o uniforme do agraciado. Para o Sistema, o Alamar (Figura 35) é uma forma de motivar os alunos a dedicarem-se aos

estudos, representando valores como responsabilidade, compromisso, determinação e camaradagem, inerentes na conquista.

Figura 35 - Alamar do SCMB



Fonte: Disponível em: <<https://twitter.com/cmdocms/status/1230146619712114688?lang=ca>>.

Entretanto, em pesquisa realizada com alunos do CMSM, percebeu-se que há uma grande parcela de alunos que sofre ou pela dificuldade em alcançar esta condecoração ou pela manutenção dessa conquista meritocrática. Nesse sentido, Noal (2013, p. 54) declara:

Percebo na prática meritocrática manifesta na concessão do alamar, a existência de um processo competitivo que gera, de maneira declarada ou silenciosa, emocionares vinculados ao sofrimento escolar. Observo, ao final de cada bimestre, uma forte ansiedade entre àqueles que possuem o prêmio e não desejam perdê-lo e entre os que não o possuem e desejam conquistá-lo. Cada vez mais intensificada em nome do *ranking*, a competição entre os alunos, alicerçada na comparação e medição entre desempenhos, tem gerado vivências e experiências associadas à negação de si e do outro.

Como destacado pela pesquisadora, após imersão no contexto de um CM, para o grupo de estudantes entrevistados, o Alamar representa um duplo sofrimento para conquistá-lo ou para mantê-lo. Na fala de alguns alunos entrevistados por Noal (2013, p. 78-79) percebeu-se claramente essa ansiedade e angústia escolar:

[...] A meritocracia leva à competição entre os alunos: aqueles que tiram as maiores notas obtêm um maior reconhecimento dos colegas e do professor, o que é injusto com os demais;

[...] Pior ainda do que haver a exibição pelo alamar, é o fato da concorrência e da cobrança que gera consigo mesmo e pelos outros. Concorrência porque competem entre si para ver quem é o melhor, quem consegue tirar a maior nota e ser o mais inteligente, quando na verdade, nem sempre é. Cobrança pelo fato de que a pessoa precisa, necessita daquilo para se sentir melhor que os outros;

[...] As escolas deveriam ser apenas um local para o aprendizado, não para a competição. Hoje em dia não somos mais alunos, somos números, constituímos vários gráficos de estatísticas. Ninguém quer saber o que sentimos, muito menos de nossas dificuldades. O certo é 'ser bom em tudo'.

De incentivo pelo esforço individual dos estudantes, esses distintivos meritocráticos são sentidos por muitos como marcas do individualismo, da vaidade, da exclusão e da dor de um número significativo de indivíduos.

Talvez, essa contradição esteja associada à própria natureza do SCMB, que é ser um espaço escolar que tem a dupla função de ser “assistencial” e “preparatório”. Em seu viés “assistencial”, promove práticas solidárias, de cuidado e inclusão, entre outros valores; em seu viés “preparatório”, incentiva a meritocracia pelo estudo, a disciplina, a competição, entre outros aspectos, criando um paralelo entre essa dupla função. Nesse sentido, torna-se desafiador aproximar esses paralelos para que se entrecruzem na perspectiva de uma educação de qualidade social que, segundo Gadotti (2010, p. 5), condiz com “[...] uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”.

Para que cada estudante e suas famílias compreendam as dinâmicas que envolvem os alunos do SCMB, existe o Manual do Aluno, como citado anteriormente. Nele estão elencados todos os procedimentos, regras e normas dos CM, sendo disponibilizado para os alunos através das páginas eletrônicas dos CM e entregue impresso aos alunos que ingressam no Sistema, sinalizando os direitos e deveres de cada um. Segundo o Manual do CMSM (2020, p. 4):

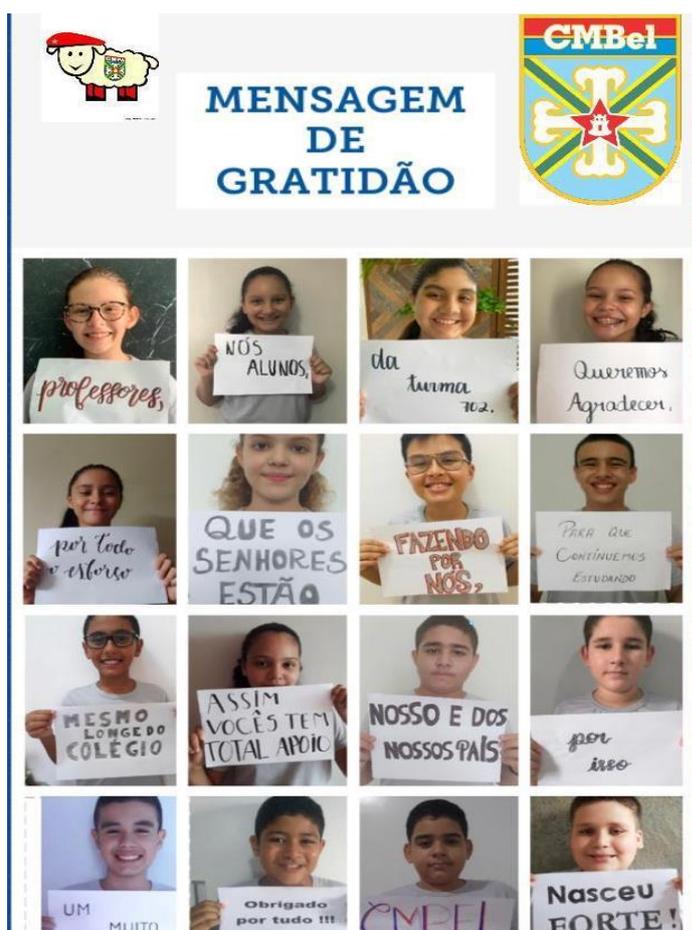
O aluno modelar do SCMB desenvolve princípios éticos sólidos, necessários à transformação da sociedade. A sua conduta moral reflete estes princípios por meio de boas atitudes, com base no respeito às normas e instituições, na disciplina e na solidariedade.

Em sua maioria, os alunos do SCMB ingressam no sistema no 6º ano do EF e saem no 3º ano do EM. Esse longo tempo de convívio contribui com a construção de

uma identificação muito forte, criando laços de amizade que extrapolam os limites dos CM. Nesse sentido, em vários CM já existem associações de ex-alunos que participam da vida dos CM, ajudando na manutenção dos laços afetivos com estas unidades de ensino.

Além disso, se estabelece entre professores e alunos um ambiente de respeito, carinho, amizade, sendo os conflitos inerentes ao convívio diário e às dinâmicas educacionais. Mas, como é possível visualizar na Figura 36, na homenagem prestada pelos alunos do CMBEL aos seus professores, entre professores e alunos, no geral, as relações são bastante respeitadas e afetuosas.

Figura 36 - Homenagem dos alunos do CMBEL aos docentes

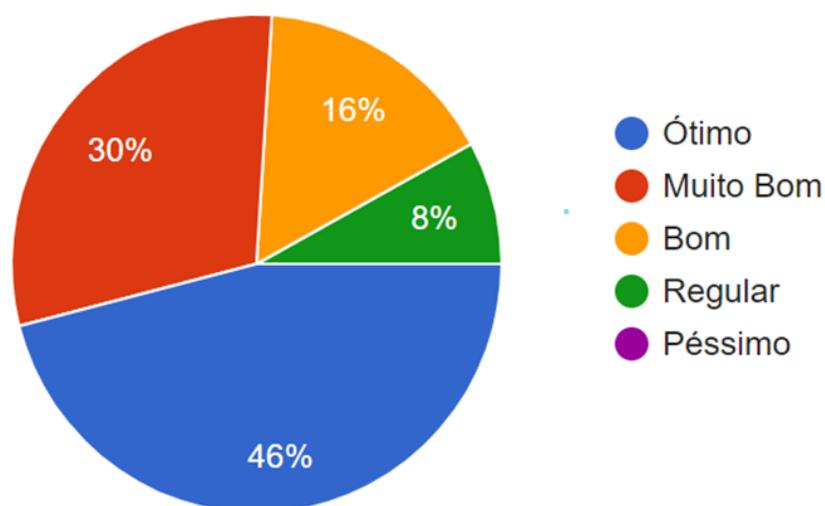


Fonte: Site do Colégio Militar CMBEL.

Entre os profissionais docentes e administrativos, em geral, o relacionamento interpessoal é considerado ótimo e muito bom por 76% dos colaboradores da

pesquisa (Gráfico 32). Isso, porque há um consenso de que as atitudes de respeito e camaradagem devem balisar as condutas no espaço escolar.

Gráfico 32 - Grau de satisfação com o ambiente de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entretanto, uma parcela de 24% dos indivíduos respondentes classificou o ambiente de trabalho bom e regular. Esse número pode estar associado a várias condicionantes, entre os quais, destacam-se a assimetria existente entre as carreiras, os salários e as funções desempenhadas por cada um na escola, que podem colaborar para uma certa tensão e disputa entre os pares. Isso acontece porque, em geral, independente da formação e qualificação, os cargos de chefia são distribuídos entre os militares (por antiguidade), seguindo uma lógica estrutural de “hierarquia e disciplina” na conduta das atividades e interferindo nas relações pessoais que ali se estabelecem. Essa dinâmica estrutural pode causar, eventualmente, divergências e dificultar as relações interpessoais, repercutindo negativamente no trabalho de todos, como apontaram alguns colaboradores.

Por todos os pontos destacados nessa dimensão de qualidade que apresentam algumas peculiaridades das escolas militares, pontua-se que grande parte das ações educativas dos CM caracterizam a sua finalidade social de “formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade”. (LIBÂNEO 2013, p. 251). A partir dessa

apropriação, que se dá pelo do trabalho docente, utilizando-se dos meios e recursos pedagógicos pertinentes, é que os estudantes desenvolvem os conhecimentos, as habilidades e competências, atitudes e valores indispensáveis para uma vida produtiva e cidadã. Entretanto, algumas assimetrias ainda podem ser reduzidas, a partir da percepção de cada CM, dos anseios da sua comunidade escolar.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Os Mestrados Profissionais, instituídos em 1995, pela Portaria nº 47 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e regulamentados em 1998, pela Portaria nº 80 do Ministério da Educação, têm como propósito “flexibilizar o modelo de pós-graduação *stricto sensu*” para melhor atender às demandas da sociedade em razão “das mudanças tecnológicas, das transformações econômico-sociais”, como também, pela exigência por profissionais com “perfis de especialização distintos dos tradicionais”. (LEITE, 2018, p. 330).

Neles, privilegia-se qualificar profissionais que estejam atuando nas mais diversas áreas de estudos, estreitando os laços entre a Universidade e a sociedade em seu entorno, ampliando as contribuições da academia para com a comunidade através da instrumentalização dos sujeitos para uma possível transformação dos espaços em que atuam.

Entendendo a relevância desse modelo de formação profissional, a Universidade Federal de Santa Maria pôs em atividade o Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, cujo objetivo prioritário, destacado em seu Projeto Pedagógico de Curso é

[...] qualificar a formação dos profissionais da educação básica para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior. (UFSM, 2015, p. 14).

O mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional destina-se, especialmente, a docentes e demais profissionais da educação básica e superior que estejam vinculados ao campo do conhecimento e atuando nestes contextos educativos. E, segundo as regulamentações da CAPES, os mestrados profissionais precisam “[...] gerar um produto educacional para uso nas escolas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico das experiências”. (LEITE, 2018, p. 331). Nesse sentido, o produto educacional, parte essencial do mestrado profissional, deve ser desenvolvido a partir da imersão do pesquisador no contexto investigado, por meio da construção teórico-prática das pesquisas, dos

diálogos, dos questionamentos dos sujeitos envolvidos e das observações nos contextos pesquisados.

Essas ações darão suporte para que o investigador tenha condições de perceber a realidade sentida e vivida pelos sujeitos e a partir daí, tenha condições de propor um produto à ser aplicado no contexto investigado e que, prioritariamente, precisa ser o seu espaço de atuação profissional. Para tal, é importante utilizar os mais diversos e criativos recursos para potencializar o uso do produto no contexto estudado, com vistas a qualificar os processos educacionais e a formação/atuação dos sujeitos envolvidos no estudo.

Corroborando Leite (2018, p. 331), quando afirma que

É obrigatório também que o produto educacional seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios.

Nessa perspectiva, o produto educacional, decorrente desta pesquisa de Mestrado Profissional, consistiu num *Portfólio on-line com diretrizes para a educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil*, que será enviado para a DEPA, para que possa ser disponibilizado nas plataformas digitais do Sistema, para que todos os envolvidos, diretamente ou não, possam visualizar e/ou utilizar como instrumento de reflexão diagnóstica e [re]construtiva de suas propostas de turno integral no SCMB.

A intenção, ao pesquisar a perspectiva de diretrizes para a qualidade da Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil, com foco nos anos finais do ensino fundamental, resultou na criação de um portfólio digital e, portanto, a expectativa é que este possibilite alternativas de mudança na forma como as dinâmicas pedagógicas e curriculares estão dispostas e sejam ressignificadas as práticas educativas com vistas a uma educação integral de qualidade no SCMB.

7.1 INTRODUÇÃO AO PRODUTO

O produto educacional, intitulado *Portfólio de Diretrizes para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil-SCMB*, é resultado da presente pesquisa de mestrado – desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação

Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Nesse produto, buscou-se enfatizar a temática da qualidade, não perdendo de vista o entendimento de que este é um conceito histórico que vem sofrendo resignificações no tempo e no espaço, sendo permeado pelas novas exigências políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que emergem nos contextos em que estão inseridos. Portanto, pensar em qualidade da educação requer que se olhe para todos os componentes da educação; é importante também avaliar a qualidade das políticas públicas, da gestão, da infraestrutura, do currículo, da formação docente, das condições sócio-econômica das famílias, ou seja, os múltiplos fatores internos e externos que interferem na qualidade da educação. (GADOTTI, 2010; DOURADO, 2009; DAVOK, 2008).

Para avaliar esses contextos, utilizam-se os indicadores de qualidade da educação que “constituem uma proposta metodológica de autoavaliação participativa”. Estes, foram criados como instrumentos auxiliares aos sistemas e/ou instituições escolares para colaborar através de uma autoavaliação mais efetiva das ações e criar condicionantes que pudessem ajudar na reformulação de processos de gestão educacional e institucional, visando melhorar a qualidade geral da educação. (AÇÃO EDUCATIVA/UNICEF, 2013).

Nesse sentido, corroboram Darling-Hammond e Ascher (2006, p.31) enfatizando que

[...] indicadores devem ser vistos como um conjunto de dados num processo de “construção política reflexiva” e como um auxílio para um processo reflexivo de tomada de decisões nas escolas. Devem ajudar a identificar áreas que demandam investigações mais aprofundadas e fornecer pistas para linhas de trabalho mais promissoras.

E assim, identificar possíveis problemas, fragilidades, necessidades, estabelecendo novas metas e objetivos a serem alcançados como forma de superação e organização da unidade educativa.

Para reunir e disponibilizar esse conjunto de diretrizes voltadas para a qualidade da Educação Integral no SCMB, foi construído um portfólio digital. O termo portfólio deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha) e costuma designar a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pastas de música, seja

de profissionais diversos ou de estudantes. “[...] Emprestado do portfólio de fotógrafos, desenhistas, arquitetos, artistas plásticos, o conceito tem sido aprofundado e adaptado ao Ensino Básico e Superior”. (BRITO, 2009, p. 7).

Na área da educação, o portfólio ampliou sua função, para além de apresentar apenas uma coletânea de trabalhos, tornando-se um importante instrumento processual que destaca os processos de criação e construção do conhecimento, dando visibilidade ao que foi apreendido e produzido num determinado tempo e espaço socioeducacional, levando a reflexão e evidenciando os diferentes elementos do desenvolvimento de determinada temática.

No entendimento de Silva e Francisco (2009, p. 28), o portfólio tem sido utilizado em diversas áreas de formação e desempenha um importante papel em diversos espaços de educação “[...] como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação”.

A apresentação de um portfólio pode ser feita por meio de documento manual, impresso, digital, PDF e também de plataformas *on-line*, conforme a exigência do contexto. Nesta pesquisa, optou-se por materializar o produto a partir de um documento *on-line*, no qual se pretende apresentar diretrizes relacionadas à *qualidade da Educação Integral no SCMB*, a partir dos documentos coletados nos cenários reais, os Colégios Militares, selecionados e justificados a partir do referencial teórico apresentado.

7.2 METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

“O que torna a ciência indispensável se atribui ao fato da realidade não ser transparente”. (KERBAUY E SOUZA, 2017, p. 23). Portanto, compreender a realidade turva exige uma busca planejada e criteriosa sobre objeto em questão.

Nessa lógica, este estudo foi construído a partir de um planejamento intrínseco às pesquisas educacionais, traçado a partir de uma rigorosa metodologia “[...] que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade [...]”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 27). A metodologia entendida, aqui, como a escolha do caminho a percorrer a partir de uma série de métodos e técnicas utilizadas para atingir os objetivos

propostos, tendo como finalidade conduzir o pesquisador nas técnicas de análise, desde a coleta dos dados até o resultado final.

Assim, este subcapítulo se propõe a delinear as etapas da construção do produto de pesquisa, descrevendo as fontes e os instrumentos de coleta, como também, o tratamento dos dados coletados e sua organização para a análise e construção dos resultados do estudo.

O caminho de uma pesquisa deve nortear-se por uma questão problematizadora e, a partir da reflexão, ação e investigação delinear evidências, sugestões e/ou soluções a ela. Esse movimento envolve um rigoroso planejamento das ações que se iniciam com a definição da natureza de pesquisa. Esta, que está sendo apresentada, foi concebida a partir de uma abordagem qualitativa, entendida como a que melhor contribuiria na execução deste estudo, uma vez que, “[...] o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações”. (STAKE 2011, p 30)

A pesquisa educacional cumpre seu papel de analisar a ação dos sujeitos nos contextos educativos, produzindo diversos tipos de conhecimentos sobre o desenvolvimento da ciência educativa, utilizando de todo um rigor metodológico para atingir esse fim. Aqui, com base na abordagem qualitativa, buscou-se explorar a empiria, a intuição, a percepção, as experiências e vivências, bem como a compreensão humana sobre o fenômeno.

O estudo buscou uma maneira de pesquisar que fosse coerente e alinhada com a proposta da pesquisa apresentada. E, para melhor compreender a estruturação do TI proposta pelo SCMB optou-se pelo estudo de caso e, para alcançar os sujeitos deste estudo, foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado de forma *on-line* através da plataforma *google form*.

Para dar sustentação a esta pesquisa, utilizou-se da análise documental, aprofundando o estudo das legislações, planos e programas do governo federal que tratam da educação integral com ênfase na ampliação da jornada escolar e, também, alcançaram-se os documentos pertinentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil e aos Colégios Militares para que ratificassem a construção deste estudo.

Cabe destacar também o referencial ancorado nas produções científicas balizadas pelo estado do conhecimento, que possibilitaram um panorama do que

estava sendo construído no Brasil em termos de educação em tempo integral. E, ainda, em bibliografias relacionadas à temática em estudo *diretrizes de qualidade para a educação integral no SCBM*.

É importante salientar que os sites institucionais da DEPA, dos CM e a *web* muito contribuíram trazendo elementos visuais e informações importantes para que esta pesquisa fosse exitosa.

Todos esses instrumentos possibilitaram alcançar os dados necessários, com vistas a desvelar a realidade pesquisada. Entretanto, a pesquisa *on-line* coroou o trabalho, pois aproximou a pesquisadora do contexto investigado através da velocidade, do baixo custo e da facilidade da internet para encurtar as distâncias geográficas que poderiam dificultar ou até impedir o contato com o universo investigado. No entendimento de Camboim, Bezerra e Guimarães (2015, p. 128):

A internet tem se apresentado como um excelente espaço para utilização de procedimentos e técnicas de coleta de dados no desenvolvimento de pesquisas e estudos científicos. Nesse novo contexto, o maior desafio imposto ao pesquisador é a escolha por métodos eficientes que permitam a validação científica do seu estudo.

O questionário foi pensado e elaborado a partir da imersão da pesquisadora na literatura pertinente, como também, por sua implicação no contexto investigado, o que deu robustez e possibilitou a criação de dados imprescindíveis ao estudo.

Utilizando-se da plataforma *google form*, o questionário foi disponibilizado aos sujeitos da pesquisa por meio de e-mail institucional dos diretores dos CM. Após seu retorno, teve início um processo minucioso de leitura, transcrição e análise dos dados. Na Figura 37, encontra-se um recorte gráfico do questionário *on-line* disponibilizado aos colaboradores da pesquisa.

Figura 37 - Questionário On-line

Seção 1 de 2

QUESTIONÁRIO: "INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO O INTEGRAL NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL"

Prezado/a Colaborador/a de Pesquisa

Este questionário tem como finalidade analisar parâmetros de qualidade para o Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB, com vistas à construção de indicadores relacionados a educação integral nos anos finais do ensino fundamental. Esses dados servirão para a realização de dissertação de mestrado, realizada na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Resaltamos que **NÃO SERÁ IDENTIFICADO NENHUM RESPONDENTE**. Além disso, lembre-se ao responder o questionário que não há respostas certas ou erradas; queremos apenas a sua percepção a respeito das indagações do questionário.

Partimos do pressuposto de que "a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e efetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos [...]. Qualidade é, pois, um conceito implícito à educação e ao ensino". (LIBÂNEO, 2013, p. 132)

Em caso de sua disponibilidade em responder este questionário e participar da pesquisa como colaborador/a, desde já agradecemos. O tempo estimado de resposta é de 20 minutos.

Atenciosamente
 Profa. Dra. MARILENE GABRIEL DALLA CORTE – Professora Coordenadora da Pesquisa
 E-mail: marilenedallacorte@gmail.com
 Profa. ADRIANA ROSO LORENZONI – Pesquisadora Mestranda
 E-mail: ad.lorenzoni@gmail.com

Seção 2 de 2

Questionário individual a ser aplicado via on-line com diretores, coordenadores de ano e coordenadores pedagógicos dos colégios que compõem o SCMB.

Descrição (opcional)

Escola- Sigla:

CMSM

CMJF

CMS

CMB

CMPA

CMC

CMRJ

CMM

CMSG

CMBH

CMR

CMBEL

CMF

Atuação e Formação

Descrição (opcional)

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Para analisar os dados utilizou-se como referencial Bardin (2016), iniciando com a pré-análise do material. Neste momento, organizou-se o material oriundo da pesquisa documental e da *on-line*, estabelecendo critérios bem definidos, mas flexíveis, registrando as ideias iniciais e planejando a análise. Na sequência, fez-se uma primeira leitura dos documentos, colhendo as impressões e indicações, escolhendo e selecionando os materiais a serem utilizados no corpo na pesquisa.

Bardin (2016) destaca a importância de obedecer a determinadas condicionantes como: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência, a fim de angariar subsídios seguros e confiáveis para a análise de dados. Assim, os resultados brutos passaram por um tratamento para serem validados, os dados estatísticos foram tabulados originando uma série de gráficos que sintetizaram e salientaram as informações dos sujeitos.

A partir daí, partiu-se para a segunda fase, a exploração do material. Nesse momento, promoveu-se a sistematização das decisões tomadas na fase anterior que apontaram as possíveis categorias de análise a serem exploradas. Essas foram construídas a partir das respostas do questionário, dos referenciais teóricos e dos

documentos e sites institucionais, que continham um número importante de informações que possibilitaram a aproximação entre a teoria e os dados, consolidando as categorias gerais pré-definidas.

As *categorias gerais* foram definidas como *dimensões* e analisadas sob o viés da qualidade, são elas: *Gestão escolar democrático-participativa; Infraestrutura e recursos multifacetados; Acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória; Formação, valorização e experiência profissional; Práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares; Ambiente educativo plural e valorativo.*

Das categorias gerais (dimensões), emergiram as categorias específicas (os indicadores de qualidade para o Sistema Colégio Militar do Brasil).

Com as dimensões definidas, partiu-se para a terceira fase com a análise, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações e, ainda, a construção das categorias específicas (os indicadores de qualidade). Aqui, esmiuçaram-se os resultados para que eles pudessem significar e validar a pesquisa, a partir da compreensão das falas dos sujeitos, observando o que estava aparente e o que estava nas entrelinhas dos discursos a fim de compreender o contexto investigado. Nesse percurso, buscou-se flexibilizar a conduta da análise dos dados, no entanto, se manteve o comprometimento com o quadro teórico e com o rigor metodológico em todo o processo de análise, respeitando os dados, os relatos e a organização criteriosa, para que os resultados fossem fiéis aos relatos dos colaboradores e ao objeto de estudo, a fim de que respondessem ao problema investigado e objetivo geral da pesquisa.

7.3 PORTFÓLIO DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SCMB

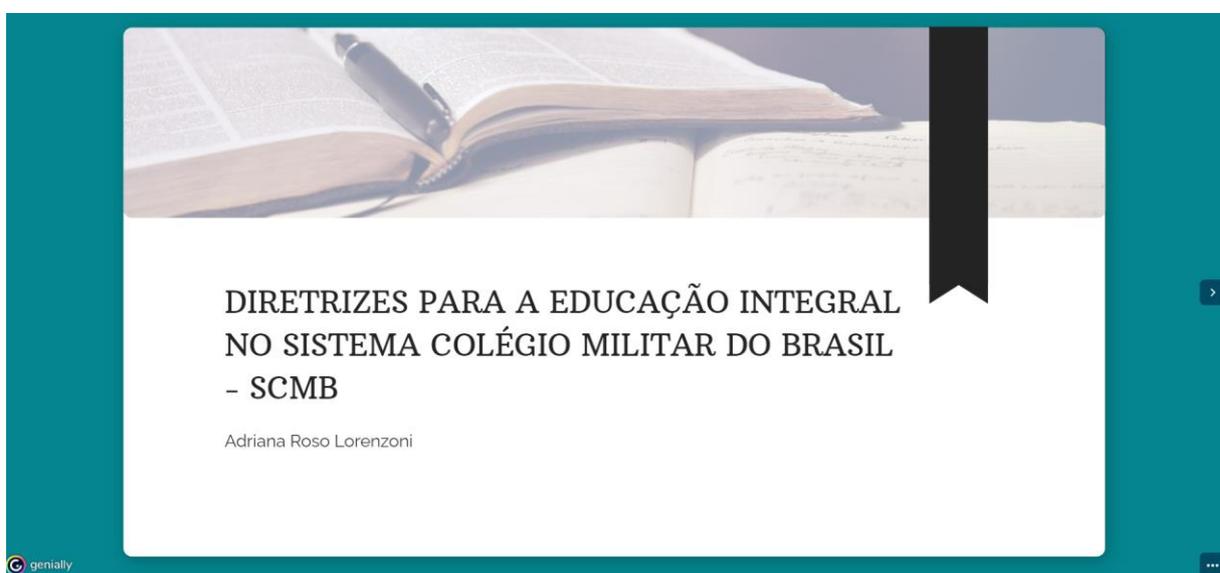
Este subcapítulo, refere-se à materialização do produto de pesquisa: um “portfólio digital”, construído com base nos recursos da plataforma de multifunções “genially”, a qual é “[...] especializada em recursos digitais para o desenvolvimento de estratégias gamificadas, o que oferece uma gama de possibilidades de criação de ferramentas de ensino” (UFJF, 2020).

Assim sendo, prioriza-se demonstrar, por meio de um design atrativo e didático, as diretrizes produzidas neste estudo, as quais poderão contribuir para o SCMB refletir e qualificar as prioridades e ações relacionadas à educação integral em suas unidades

escolares. Destaca-se que a utilização desta ferramenta digital permite maior interatividade e potencializa alcançar um número ilimitado de pessoas com seus recursos.

Inicialmente, o portfólio traz o título “Diretrizes para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB”, conforme Figura 38:

Figura 38 - Tela inicial do portfólio digital



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

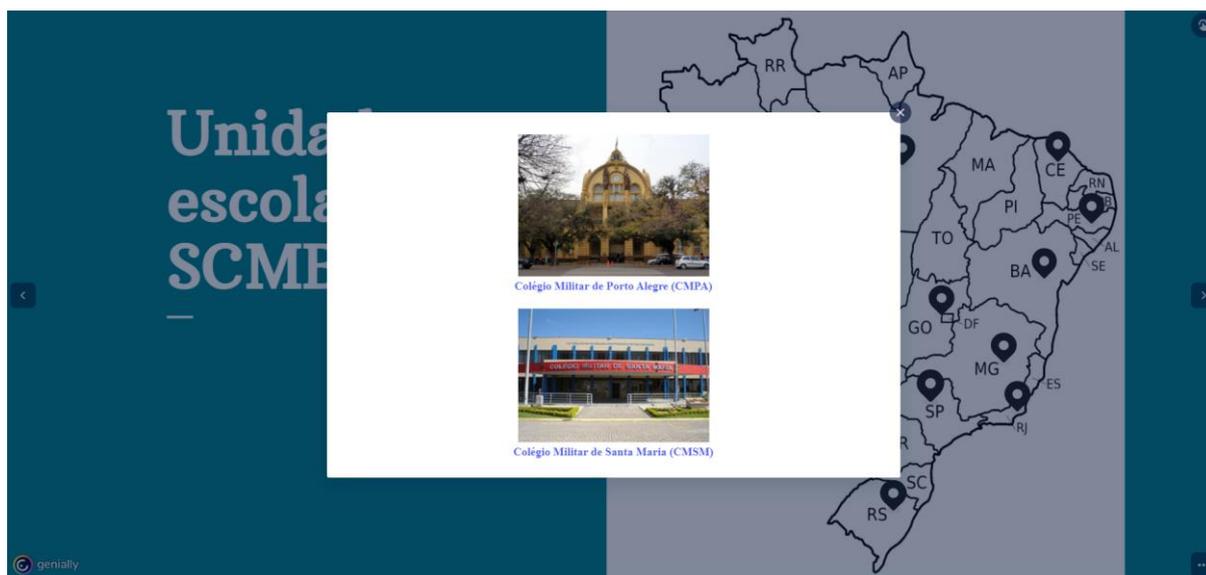
A tela seguinte, Figura 39, apresenta as unidades escolares do SCMB distribuídas pelo Brasil. Ao clicar os ícones dispostos no mapa, torna-se possível visualizar cada Colégio Militar e acessar seu respectivo site (Figura 40).

Figura 39 - Unidades escolares do SCMB



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

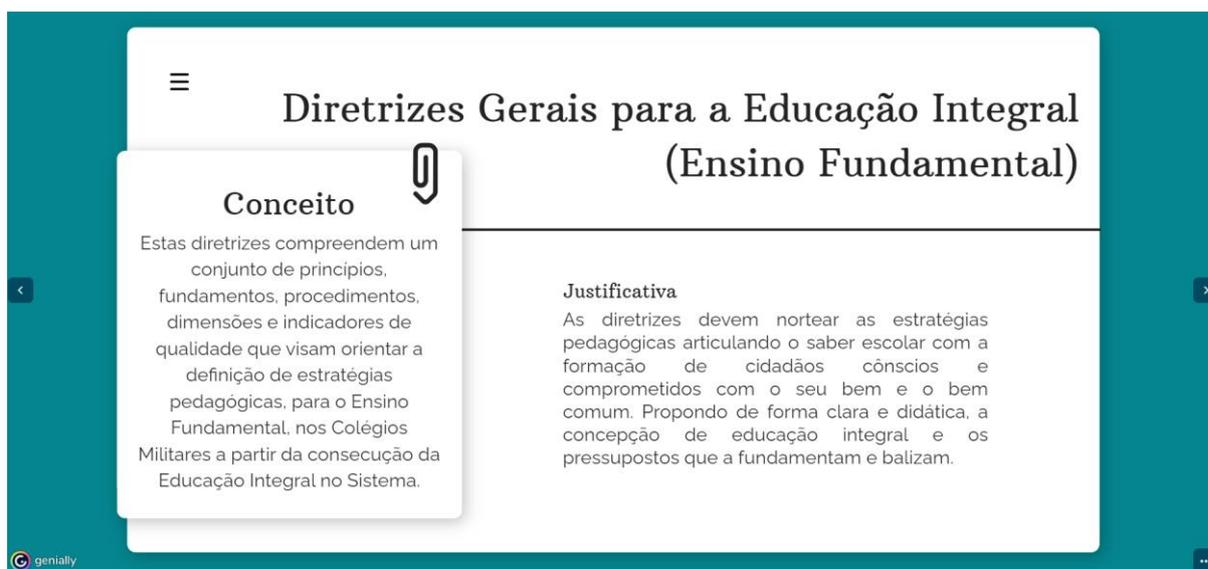
Figura 40 - Colégios Militares do Estado do RS e respectivos sites



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na Figura 41, a tela apresenta o conceito e a justificativa das Diretrizes Gerais da Educação Integral para o SCMB.

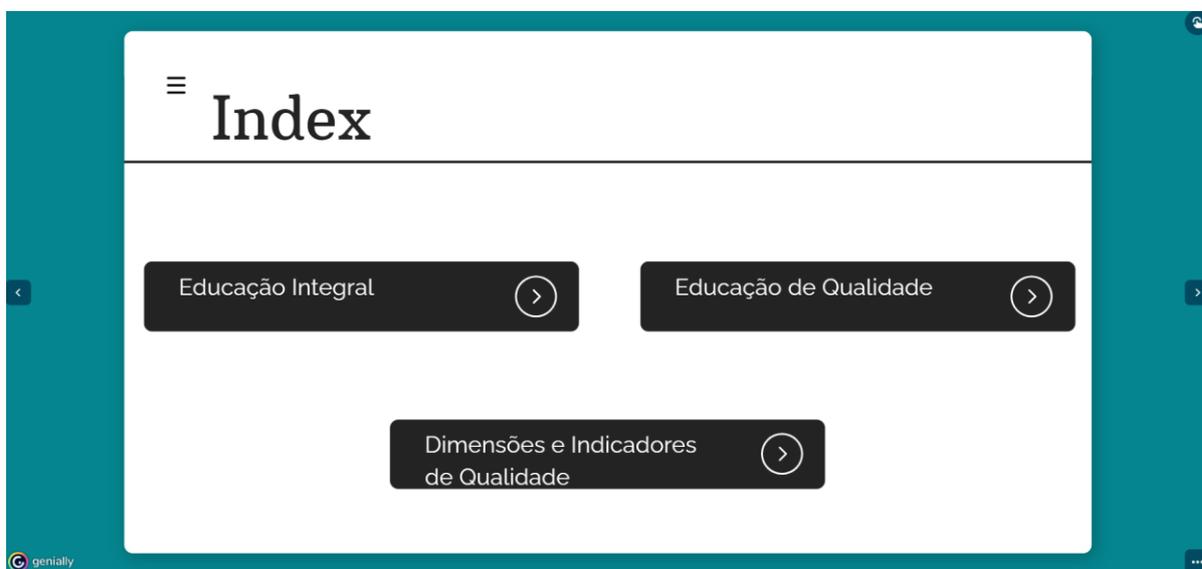
Figura 41 - Diretrizes Gerais para a Educação Integral no SCMB



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na tela a seguir, representada na Figura 42, consta um index de acesso aos principais conceitos inter-relacionados à Educação Integral, e que nortearam esta pesquisa de mestrado. Ao clicar abre-se o menu, o qual será desvendado nas próximas telas.

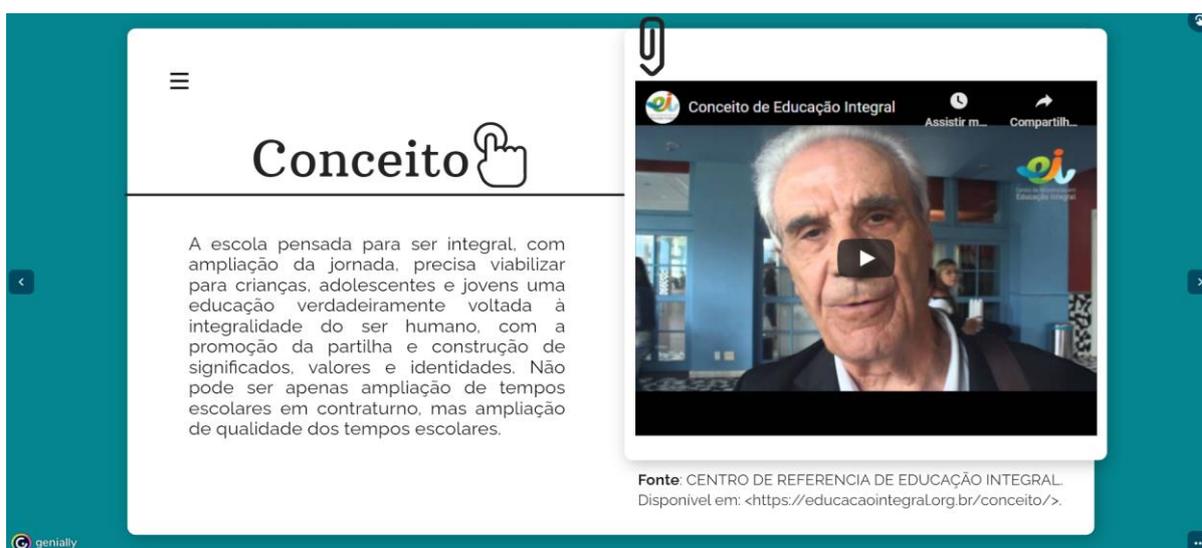
Figura 42 - Index



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

As telas representadas nas Figuras, 43, 44 e 45 versam sobre Educação Integral. Na Figura 43, ao clicar no indicativo é possível acessar o conceito e, também, assistir a um vídeo do professor Miguel Arroyo (UFMG) sobre o tema.

Figura 43 - Conceito de Educação integral



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na tela representada pela Figura 44, são apresentadas as contribuições da educação integral para a formação humana; ao clicar a lupa e no globo (dispostos na tela) é possível vislumbrar algumas contribuições.

Figura 44 - Contribuições da Educação Integral para a formação humana



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na tela “compreendendo conceitos”, Figura 45, são apresentados alguns conceitos que estão entrecruzados ao conceito de educação integral. Ao clicar em “+ info” (no canto inferior direito) encontra-se o conceito de qualidade isomórfica que norteia essas concepções.

Figura 45 - Compreendendo conceitos inter-relacionados a Educação Integral



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na tela da Figura 46, apresenta-se a “Educação da equidade”, ao clicar na lupa é possível acessar o conceito.

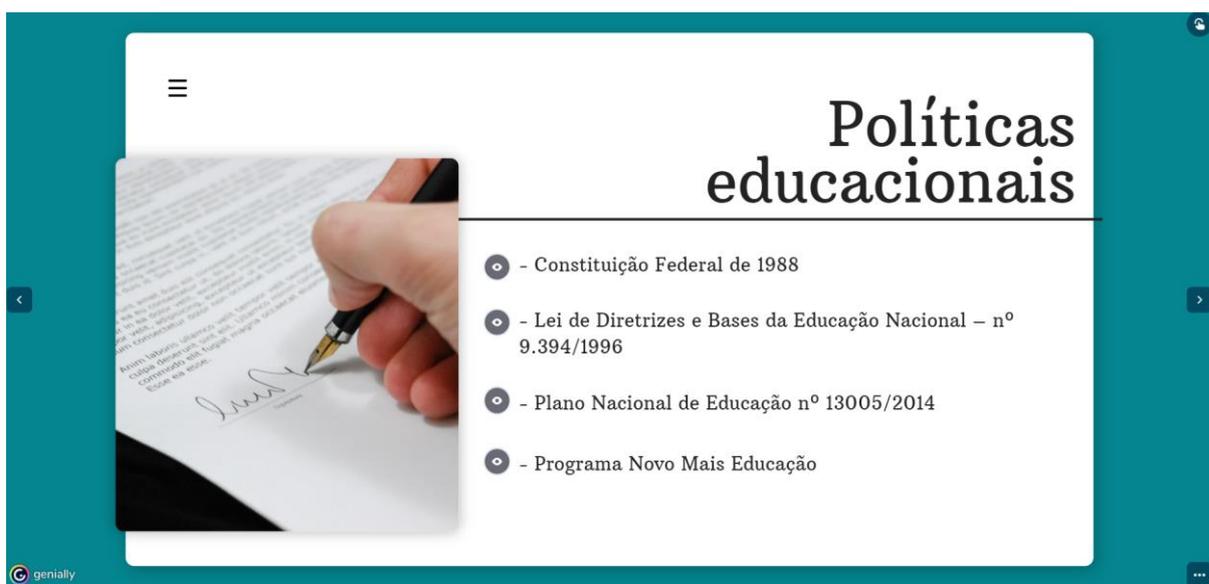
Figura 46 - Educação da equidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM

A tela a seguir, conforme Figura 47, apresenta as principais políticas educacionais que tratam sobre a ampliação da jornada escolar diária na perspectiva da educação integral; ao clicar é possível acessar os respectivos documentos legais.

Figura 47 - Políticas Educacionais para a Educação Integral



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

A tela “Educação de qualidade”, na Figura 48, apresentam-se alguns elementos constitutivos da qualidade no contexto escolar. Ao clicar sobre a imagem da fechadura e nos subtítulos em negrito torna-se possível ampliar o olhar sobre qualidade, o papel da escola, a inclusão equitativa e a formação para a cidadania.

Figura 48 - Educação de qualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Nas telas representadas nas Figuras 49, 50 e 51 é possível visualizar as dimensões de qualidade, seu conceito e infográficos das dimensões intra e extraescolares. Na Figura 49, ao clicar na imagem com a lupa é possível compreender a importância das dimensões para a qualidade escolar.

Figura 49 - Dimensões de qualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Ao clicar no centro da imagem intraescolar (Na Figura 50) encontra-se seu respectivo conceito.

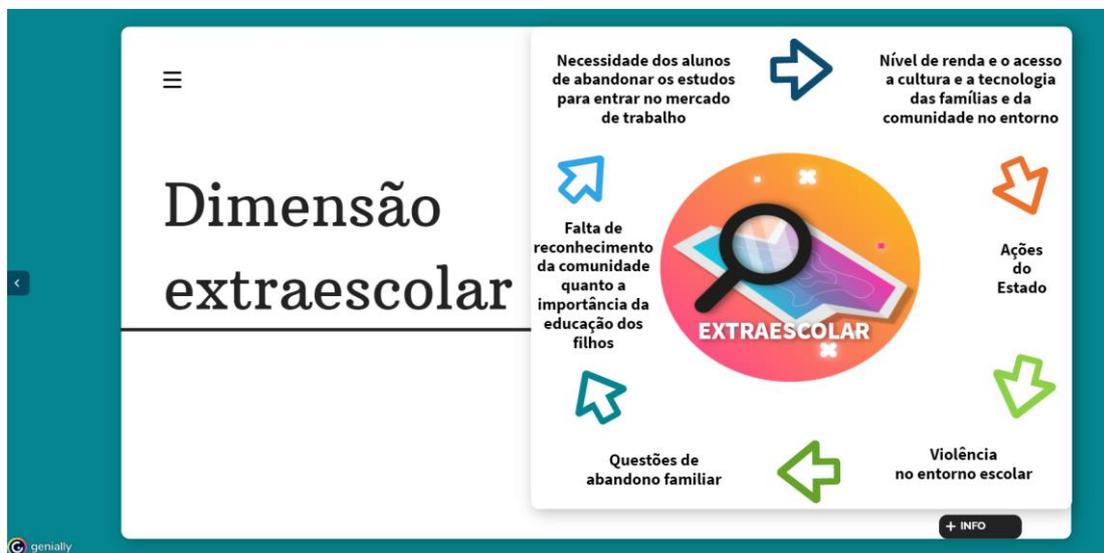
Figura 50 - Dimensão Intraescolar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Ao clicar no centro da imagem (Na Figura 51) encontra-se o conceito de dimensão extraescolar.

Figura 51 - Dimensão extraescolar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na próxima tela, representada na Figura 52, encontra-se conceito e a importância dos indicadores de qualidade.

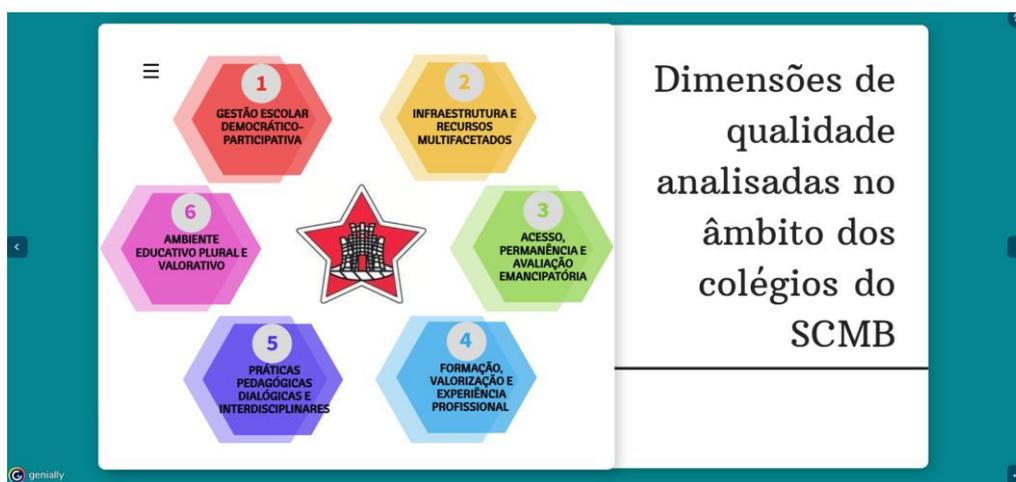
Figura 52 - Indicadores de qualidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Na tela a seguir, Figura 53, são apresentadas as seis dimensões de qualidade analisadas no SCMB, fruto desta pesquisa de mestrado profissional. Ao clicar na na imagem central apresenta-se o conceito de dimensão e ao clicar em cada uma das dimensões do infográfico abrem-se os referidos indicadores de qualidade.

Figura 53 - Dimensões de qualidade para a Educação Integral no âmbito do SCMB3



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

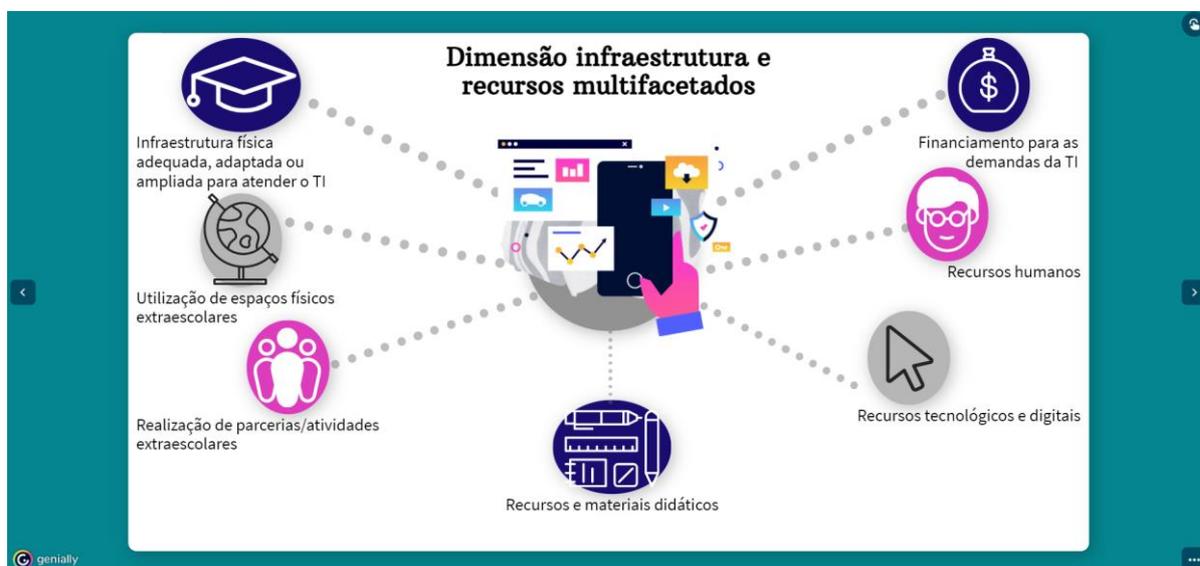
Nas últimas seis telas, representadas nas Figuras 54, 55, 56, 57, 58 e 59, constam os infográficos de cada dimensão, seus respectivos indicadores de qualidade. Ao clicar na figura central do infográfico é possível acessar as características de cada dimensão e, ao clicar em cada indicador, é possível acessar algumas possíveis ações consideradas importantes pelos colaboradores da pesquisa para qualificar a educação integral no SCMB.

Figura 54 - Dimensão gestão escolar democrática-participativa



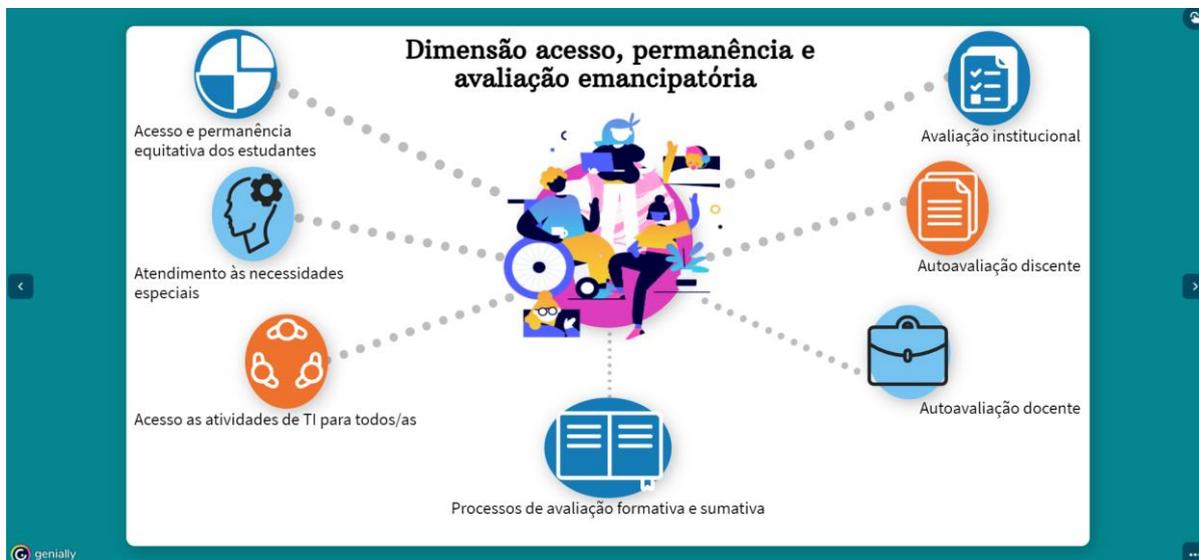
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Figura 55 - Dimensão Infraestrutura e recursos multifacetados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Figura 56 - Dimensão acesso, permanência e avaliação emancipatória



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Figura 57 - Dimensão formação, valorização e experiência profissional



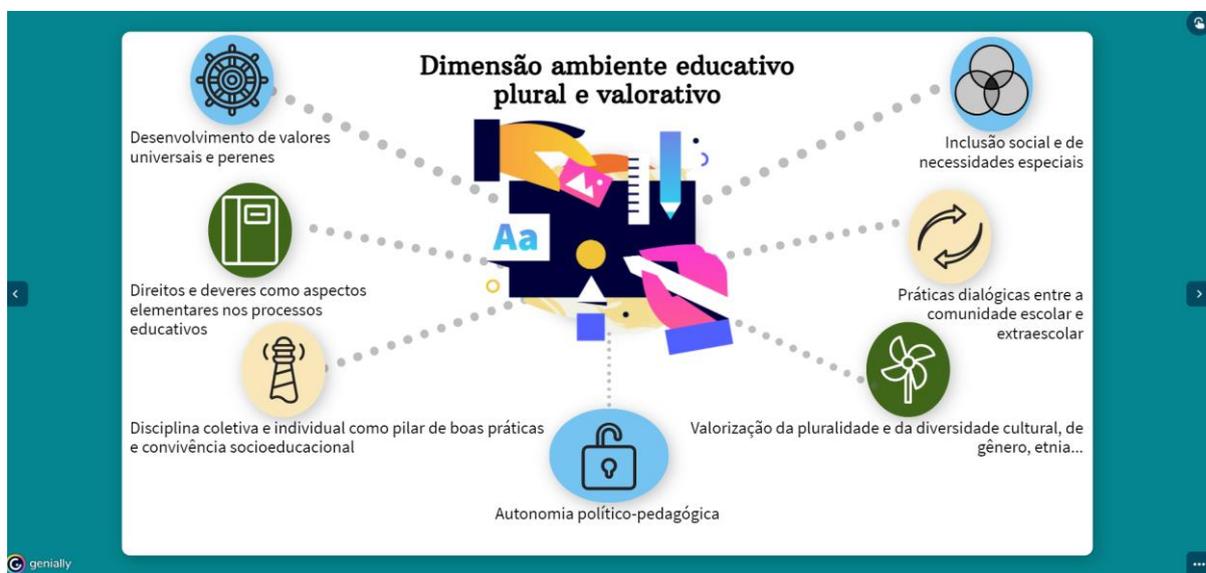
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Figura 58 - Dimensão práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Figura 59 - Dimensão ambiente educativo plural e valorativo

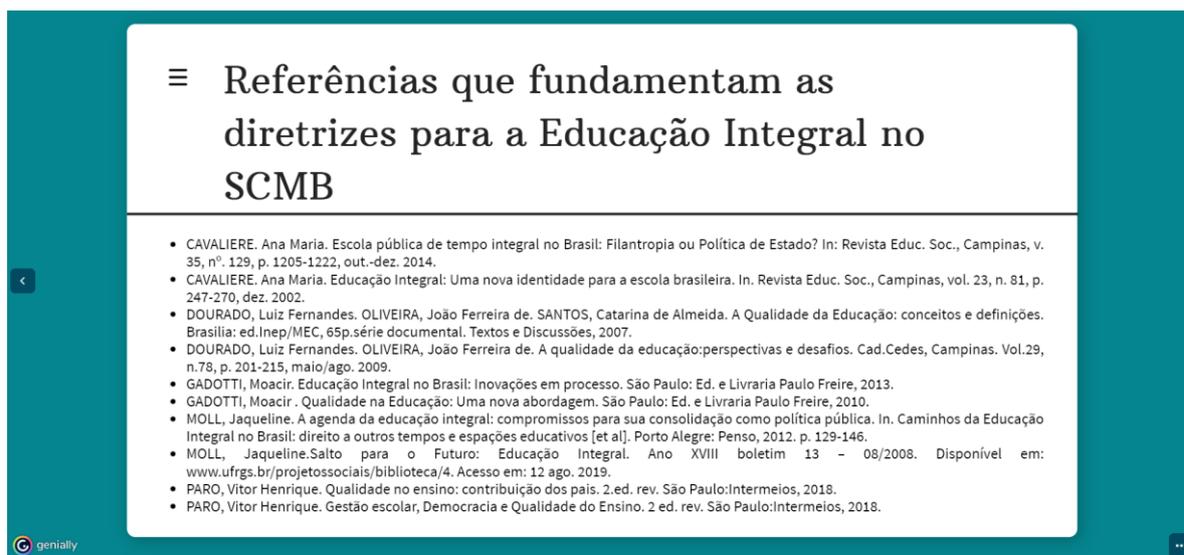


Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Por fim, na tela representada pela Figura 58 constam alguns referenciais teóricos fundamentais para balizar o tema proposto neste estudo, considerando a

possibilidade de os envolvidos no SCMB, assim como os demais leitores, possam acessar e aprofundar suas reflexões.

Figura 60 - Referências que fundamentam as diretrizes para a Educação Integral no SCMB



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em parceria com Luíze Biscuby Machado, acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM.

Reitera-se que este “Portfólio de Diretrizes para a Educação Integral no Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB”, foi criado com a intenção de que seja disponibilizado e utilizado como um dispositivo de auxílio aos integrantes dos Colégios Militares na qualificação dos processos educacionais e na consolidação da educação integral nos anos finais do Ensino Fundamental do Sistema.

Desta forma, espera-se que este produto educacional contribua para que a comunidade dos colégios militares do SCMB se aproprie de conceitos e normativas legais das políticas educacionais, assim como informações importantes e pertinentes a Educação Integral e suas implicações na formação humana de qualidade.

Para acessar o portfólio na íntegra e utilizar os seus recursos e interatividade, é preciso acessar o link: <https://view.genial.ly/5fbd5ea266d68f0d449c34b5/presentation-adriana-roso-lorenzoni>.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, percebe-se quantas perguntas ainda ficaram sem respostas e questionamentos que poderiam ser aprofundados, o que tenciona que apenas a caminhada foi iniciada. Abrir esse espaço de discussão foi como abrir a caixa de pandora, por isso essas assertivas conclusivas não são finais, mas se constituem no reconhecimento e análise dos principais dados que descortinam a realidade educacional quanto a temática em estudo, assim como se traduzem em inquietações, provocações e, talvez, direcionamentos para novas buscas.

Nesta pesquisa de mestrado profissional, o ponto de partida foi o contexto de trabalho da pesquisadora e suas inquietações frente às dinâmicas educacionais junto ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Assim, buscaram-se elementos teóricos, legais e empíricos para fundamentar este estudo, com a finalidade de contribuir para melhorar a qualidade educacional dos Colégios Militares do Brasil, na perspectiva da educação integral.

Para alcançar o contexto nacional acerca da realidade das escolas de educação integral e/ou de tempo integral, primeiramente, buscou-se, no rol de produções científicas, a compreensão com o olhar de pesquisadores, do período de 2015 a 2019, acerca das políticas públicas educacionais e sua inter-relação com a transformação qualitativa da escola pública brasileira. Priorizou-se neste estudo dar visibilidade para os pontos fortes e os sensíveis ainda presentes no sistema educacional do país, quanto à perspectiva de educação integral.

Evidenciou-se que, em geral, nas produções científicas, há um alerta de que as dinâmicas desenvolvidas nos contextos escolares precisam de maior alinhamento aos programas estatais, em termos de formação dos profissionais, acompanhamento na implementação e avaliação das práticas desenvolvidas. Apontam para a necessidade de algumas reformulações nas políticas educacionais quanto ao entendimento sobre as dinâmicas de educação integral e, em especial, em alguns critérios entendidos nebulosos e até contraditórios entre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral que, muitas vezes aparecem como sinônimos nos documentos e nos discursos dos agentes públicos, incluindo confusões conceituais quanto a turno integral e contraturno.

A partir do bojo de estudos compilados pela pesquisa do estado do conhecimento, houve uma imersão nos estudos das políticas públicas educacionais nacionais com a finalidade de compreender sua intencionalidade na criação dos diversos planos, programas e legislações pertinentes à ampliação do tempo escolar, com vistas à educação integral de qualidade. Constatou-se que tais políticas, em certa medida, passaram a viabilizar a implementação da escola de tempo integral no Brasil como um projeto de Estado que previa investimentos e valores diferenciados para sua execução, na direção de conceber um modelo de educação integral para todas as escolas públicas do país.

Aprofundando o olhar, percebeu-se que a consecução dessas políticas educacionais estava de acordo com os interesses políticos, econômicos, ideológicos e socioculturais nacionais, mas também estavam permeadas por interesses externos, representados nas condutas orgânicas dos atores internacionais, entre eles os organismos multilaterais. Para atender a esses ditames, as políticas educacionais brasileiras apresentaram-se como instrumento para mudar a realidade social de exclusão presente no país. Assim, as políticas educacionais executadas foram revestidas de um viés assistencialista que transformou a escola num lugar de cuidado e proteção para as crianças, jovens e adolescentes das periferias com a ampliação da jornada escolar diária, com a inserção de “atividades complementares” no “contraturno”. Na letra da lei, a “ordem” era proporcionar educação integral nas escolas públicas do país, por meio da ampliação do tempo e dos espaços educacionais, associando mais tempo a mais qualidade e equidade educacional, especialmente as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Passou-se a questionar que equidade é essa que escolhe determinada parcela da população, bem como que qualidade educacional se traduz em atividades escolares que separam currículo formal e atividades de contraturno.

Assim, ficou pontual que as experiências com escolas de educação de tempo integral no Brasil demonstram sua abrangência, por vezes, reduzida, atendendo apenas os mais necessitados, numa estratégia política compensatória que privilegia o estudante atendido em tempo integral com atividades que não são ofertadas para todos no contexto escolar, mas apenas para alguns, fazendo com que esta deixe de ser o espaço privilegiado e diferenciado dessa ação pedagógica integral voltada à formação de todos/as.

Nessa direção, tornou-se importante demarcar o que se entende por educação integral, considerando que esta perspectiva, se entendida efetivamente de forma equitativa e qualitativa, transcende a formação intelectual e cognitiva; ela alcança dimensões culturais, éticas, corporais, políticas, artísticas, estéticas, lúdicas, sociais, entre outras. É um conceito polissêmico que não pode ser reduzido a simples ampliação do tempo escolar, sem oportunizar novas e significativas dinâmicas pedagógicas. Nesta concepção da educação integral, o aluno constitui-se sujeito no processo de ensino e de aprendizagem e sua formação está intrinsecamente interligada ao contexto social e as diferentes formas de aprendizagem. Nela, o aluno constrói sua aprendizagem balizada no conhecimento científico e também pela vivência sociocultural numa simbiose entre os saberes escolares e os saberes populares, reconhecendo sua comunidade, construindo sua identidade, significando sua aprendizagem e compreendendo a importância de sua constituição e atuação cidadã.

Para tal, não basta somente ampliar o tempo escolar, é importante aproximar as dimensões e respectivos indicadores de qualidade educacional, melhorando as condições intra e extraescolares. Nessa lógica, a escola precisa reestruturar sua configuração física, arquitetônica e curricular, superando seu currículo fragmentado e adotando novas práticas pedagógicas, para que o aprendizado obtenha novos significados para a vida dos estudantes e para toda a sociedade que anseia por essa transformação, ampliando os espaços de atuação da e na comunidade.

Outro aspecto a destacar, diz respeito ao professor que constitui-se um ator importante nos processos formativos, pois cabe a ele, entre outros quesitos, “recuperar o prazer de aprender e ensinar” (GADOTTI, 2013) explorando a articulação entre os saberes científicos e escolares com os saberes da vida/populares, na perspectiva de atribuir sentido ao que ensina. As dinâmicas que os professores desenvolverem, em seu trabalho escolar, tanto em ações individuais como coletivas, podem contribuir para novas e significativas vivências, oportunizando a construção do conhecimento num movimento flexível, reflexivo e aberto a novas experiências de aprendizado.

Assim, a educação pensada para ser integral congrega um conjunto de responsabilidades e se constitui função de todos, numa proposta de educação viva e colaborativa dos agentes atuantes no processo educativo. Ela se propõe a transformar

o espaço escolar, mas também a transpor os muros da escola usando os diversos espaços da comunidade e da cidade, como ambientes educativos que podem constituir-se em espaços de aprendizagem, desde que possibilitem experiências de caráter pedagógico. (CAVALIERE, 2014).

Portanto, com base nesta pesquisa de mestrado, a compreensão de educação integral ampliou-se da perspectiva técnico-científica e bancária de educação para uma perspectiva emancipatória e sociocrítica, a qual requer estar alicerçada na compreensão do ser humano em suas multidimensionalidades, na centralidade do sujeito e na sua aprendizagem, na articulação entre os saberes científicos e populares para a formação humana, na aprendizagem significativa e também em processos educacionais tão importantes quanto os resultados da aprendizagem.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras ainda está cindida em turno e contraturno, com as disciplinas curriculares em um turno e as “atividades complementares” em outro. E por mais que os discursos reforcem a ideia de educação integral, essa ainda está bem longe da realidade escolar atual. Em geral, as escolas de tempo integral, turno integral ou com jornada ampliada são espaços de educação formal, com um turno em que se desenvolve o currículo disciplinar obrigatório, com aulas centradas no conteúdo e com avaliações formativas (testes/provas). No contraturno desenvolvem-se as atividades complementares as quais são sinônimos de clubes, oficinas, projetos, entre outras focadas nas artes, na cultura, nas atividades físicas, nas tecnologias, entre outros aspectos, como se estas não fizessem parte da base curricular e, portanto, do desenvolvimento integral dos estudantes.

Em outra direção, defende-se que é possível articular o trabalho escolar para a construção de uma concepção de educação integral pautada num trabalho coletivo e compartilhado com a comunidade escolar, ancorado em sólidas políticas públicas curriculares e respaldado no apoio da sociedade.

No Brasil, em muitos momentos da história, o discurso da educação integral veio a tona e, em outros, inclusive, tentou-se concretizar essa concepção de educação, mas, em todos eles, os limites econômicos, políticos e sociais barraram sua evolução, comprometendo o avanço educacional nessa perspectiva. Na contemporaneidade, o retorno da expressão educação integral vem associada à ampliação de tempo e à qualidade educacional, conceitos que requerem novas posturas, especialmente, dos setores políticos e educacionais. Seria ingenuidade querer qualidade com estruturas sucateadas, com formação profissional deficiente,

com poucos recursos, com péssima remuneração profissional, com alunos famintos e cercados pela violência. Da mesma forma, não se pode pautar a qualidade escolar somente pelos resultados de avaliação externa; é mais profundo, vai na estrutura do sistema educacional.

Avaliar a qualidade escolar passa, em primeiro lugar, pela autoavaliação do sistema e de cada escola em todas as suas dimensões, numa ação comprometida, voltada para diagnosticar, mas também definir prioridades e possibilidades de superar as dificuldades encontradas. Assim, cabe à comunidade escolar, numa ação colaborativa, construir seu entendimento, suas ações e suas expectativas de qualidade, consciente de que o tempo se faz necessário para que essa construção aconteça de fato e que é preciso um querer coletivo e comprometido para superar os possíveis obstáculos que se apresentem.

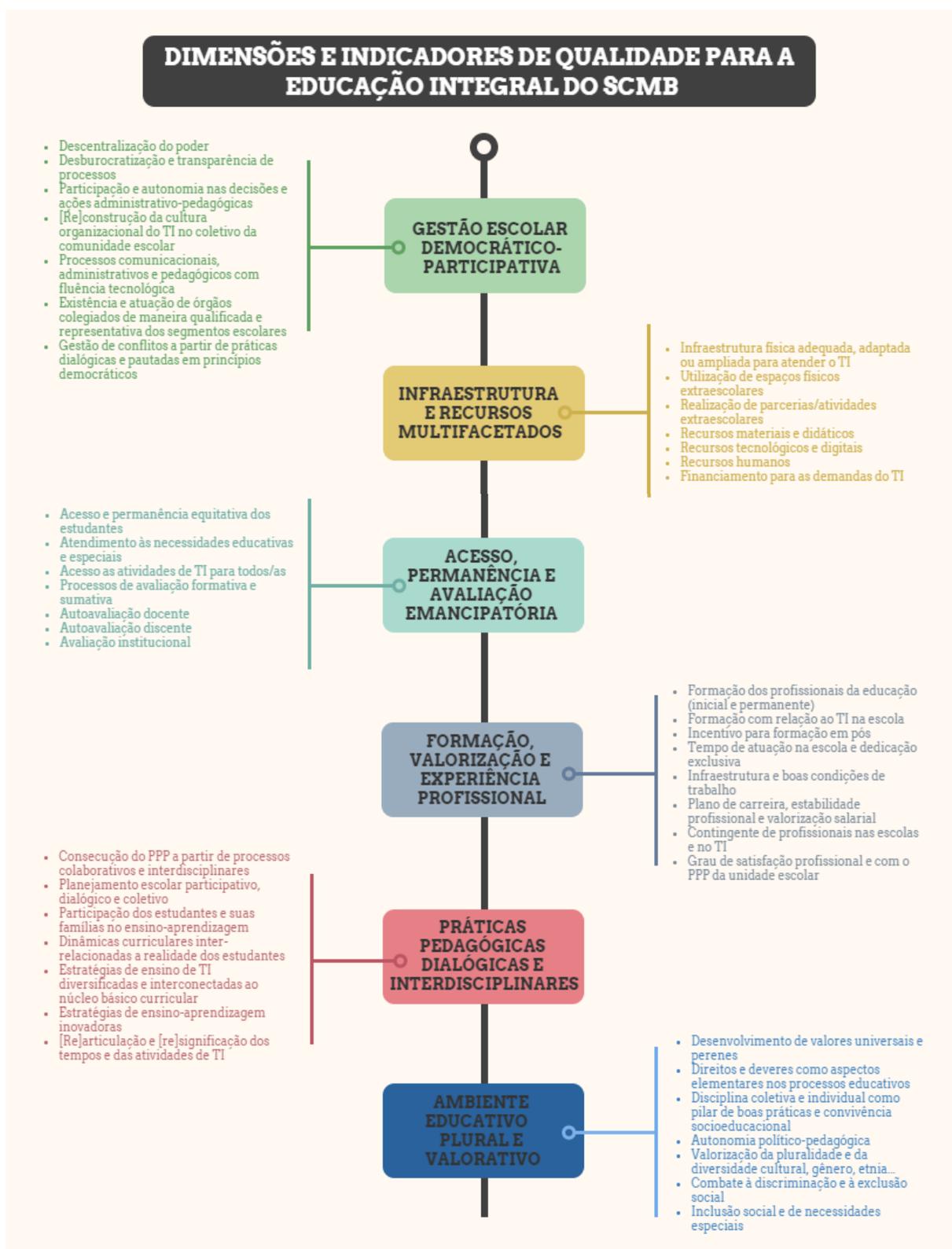
Por essa razão, para responder a problemática de pesquisa, “quais diretrizes podem contribuir para a qualidade da educação integral para o Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB”, buscaram-se por meio de documentos, de produções científicas e revisão de literatura, bem como da aplicação de um questionário *on-line* junto aos colaboradores da pesquisa (gestores e professores), subsídios que pudessem apontar essas diretrizes, entre elas dimensões e indicadores de qualidade.

Nessa perspectiva, é pertinente esclarecer que qualidade também constitui-se em um conceito polissêmico, que pode ser construído a partir de um diagnóstico do estado atual e do planejamento do nível de qualidade que se pretende, pois quem faz a qualidade são as pessoas, por meio de atitudes, ações e comprometimento. Em educação, a qualidade necessita estar associada a cidadania, participação e democracia, valorizando a riqueza humana e a equidade das áreas e ações pedagógicas do conhecimento no currículo escolar. São necessárias escolas de qualidade para contribuir com a educação integral da sociedade, para desenvolver o país, para distribuir renda, para consolidar a democracia, porém, qualidade exige disciplina, planejamento, tempo e compromisso de todos os sujeitos envolvidos, entre eles o Estado. Não basta definir diretrizes e programas governamentais destinados à educação integral de qualidade; é preciso, sobretudo, o investimento financeiro, humano, administrativo e pedagógico para que se obtenha êxito nos referidos propósitos.

Para atender às expectativas dos objetivos deste estudo, analisou-se o Sistema Colégio Militar do Brasil a partir de suas unidades distribuídas pelo país. Nesta análise, priorizou-se olhar para os anos finais do ensino fundamental em função da construção de um projeto de turno integral nessas unidades, na perspectiva da educação integral, como aponta o Plano Geral de Ensino do SCMB.

Desvendando esse contexto, tornou-se possível analisar seis dimensões e apresentar indicadores de qualidade, assim como apontar possíveis ações para qualificar a educação integral no Sistema na perspectiva de cada indicador. Na Figura 61, apresentam-se as dimensões e os indicadores de qualidade para o SCMB, revelados a partir deste estudo.

Figura 61 - Dimensões e indicadores de qualidade para a educação integral do SCM



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

As seis dimensões e seus respectivos indicadores de qualidade foram criados para servir de ponto de partida para uma imersão na realidade escolar do SCMB e fomentar a reflexão, o debate e possíveis caminhos para qualificar a educação ali desenvolvida, a partir da análise do “turno integral” (TI) implementado nos colégios do Sistema.

Na *dimensão gestão escolar democrático-participativa*, a reflexão se deu sobre a forma de organização e gestão escolar. Nessa dimensão, os indicadores apontam para a necessidade da participação e do comprometimento de todos nas decisões; destaca a preocupação com a qualidade educacional, com a relação custo-benefício, com a descentralização do poder, com a autonomia, com a transparência dos processos e com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a pesquisa apontou que nos CM a concepção de organização e de gestão está centrada num modelo técnico-científico, em que prevalece a visão burocrática e tecnicista de “administração escolar”, centralizada na hierarquização do poder, do conhecimento e do poder de decisão em poucas pessoas. Esse modelo centralizado de gestão permeou o discurso dos colaboradores, sendo perceptível um certo desconforto com relação ao turno integral e a forma como ele foi concebido e direcionado no Sistema. Constatou-se que, apenas depois de criado, os docentes passaram a coordenar o processo, no sentido de execução do planejamento pré-estabelecido, o que descaracterizou uma dinâmica colaborativa que poderia se constituir importante para pensar a escola a partir da concepção integral de educação. Assim, o modelo atual de gestão, em que docentes, especialistas, alunos e funcionários pouco participam das decisões e deliberações, tende a fragilizar o envolvimento, a autonomia e o sentido do trabalho coletivo e comprometido pela comunidade escolar, o que pode comprometer a qualidade das ações inter-relacionadas à educação integral nos CM do Sistema.

Na *dimensão infraestrutura e recursos multifacetados*, os indicadores enfatizam a qualidade a partir da infraestrutura da escola, dos equipamentos disponíveis, dos materiais didáticos viabilizados e do bom aproveitamento dos recursos existentes para atender as demandas de ensino-aprendizagem da comunidade escolar. Nessa dimensão, os indicadores apontam que os CM, em geral, dispõem de uma boa estrutura física e arquitetônica, com edificações preservadas, com ampliação das áreas de acessibilidade, e com preocupação na reorganização dos espaços para atender as dinâmicas educacionais, especialmente, as do turno integral. Entretanto, alguns colaboradores sinalizam que é importante melhorar e ampliar a infraestrutura

de algumas escolas para atender as demandas do TI e entendem que a carência de espaços físicos adequados para novas e significativas dinâmicas educacionais pode fragilizar as propostas para a educação integral no Sistema.

Analisando a *dimensão acesso, permanência e avaliação inclusiva e emancipatória*, os indicadores de qualidade apontam preocupação com os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem, a fim de que aprendam e concluam os níveis de ensino na idade certa. Evidenciam também os necessários processos avaliativos internos (avaliação e autoavaliação na perspectiva formativa em detrimento da sumativa) e a avaliação dos profissionais da escola.

Nesta dimensão, as análises apontaram para um comprometimento dos profissionais dos CM com os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem, a partir do apoio pedagógico e da recuperação da aprendizagem e também com os estudantes com deficiências e transtornos a partir do trabalho de profissionais especializados nas demandas educacionais. Por outro lado, o Sistema incentiva a meritocracia, a disputa, a concorrência enfatizando seu “caráter preparatório” em que valoriza os bons resultados avaliativos internos e externos. Nesse contexto, os indicadores, na concepção de educação integral, apontam para a necessidade de uma maior simetria entre essas duas características do Sistema, utilizando-se de um modelo educacional voltado para qualidade pela equidade, a solidariedade e a formação técnica e cidadã integradas.

A *dimensão formação, valorização e experiência profissional* parte da premissa de que todos os profissionais da escola são importantes para a consecução dos objetivos do projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação. Nessa ótica, percebe-se no SCMB um forte apoio dos gestores à formação permanente de seus profissionais civis e militares, com base em licenças e afastamentos para pesquisa acadêmica e cursos de capacitação e de formação continuada. Evidencia-se, também, que os profissionais possuem bons planos de carreira, salários apropriados à função com dedicação exclusiva à instituição, o que garante estabilidade ao corpo docente e propicia o estabelecimento de fortes vínculos de trabalho e afetivos com a escola. Nos CM há uma preocupação em garantir adequada relação entre o número de alunos e de professores em sala de aula; também recursos materiais e tecnológicos adequados para a execução do trabalho docente, o que representa indicativos de qualidade.

A *dimensão práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares* reflete sobre os docentes e suas dinâmicas educativas, seu protagonismo e mobilização para potencializar de maneira dialógica, significativa e interdisciplinar os processos educativos. Os indicadores refletem coletivamente sobre o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, sobre o planejamento compartilhado das atividades educativas, sobre as estratégias interdisciplinares problematizadoras e permeadas pela dialogicidade, assim como pelos recursos interligados ao ensino e à aprendizagem. Analisando essa dimensão, percebeu-se, nos CM, a existência de uma gama de atividades extracurriculares ricas e exitosas que propiciam aos estudantes singulares experiências de aprendizagem. Entretanto, é importante o investimento em uma ação mais efetiva de todos para interligar o currículo da base comum ao currículo da parte diversificada (entendida nos CM como complementar), ou seja, o turno e o contraturno precisam dialogar e entrecruzar processos formativos independente do horário de oferta, aproximando as pessoas e seus projetos individualizados com vistas a criar estratégias interdisciplinares mais dialógicas e emancipadoras entre as múltiplas áreas do conhecimento e respectivas atividades formativas desenvolvidas no contexto dos CM.

Por fim, a *dimensão ambiente educativo plural e valorativo* parte do pressuposto que os CM constituem-se num espaço plural, intercultural e intelectualmente multifacetado, e que também se traduzem em espaço de vivência de valores, de relações afetivas, de aprendizagens diversificadas à vida e convivência em sociedade, em que todos compartilham experiências educativas e humano-pedagógicas. Nesse ambiente civil-militar, constatou-se uma certa assimetria entre esses dois mundos que, por suas características inatas de hierarquia e disciplina, acabam, por vezes, dificultando as relações interpessoais e interferindo nas relações de ensino e aprendizagem. Para tanto, entre outros aspectos, os indicadores de qualidade apontam para o acolhimento, o respeito a solidariedade e o trabalho coletivo. Segundo a maior parte dos colaboradores, o ambiente de trabalho nos CM é reconhecido como muito bom ou ótimo.

A análise dessas dimensões e seus respectivos indicadores de qualidade permitiram concluir que as escolas do SCMB possuem uma série de requisitos para conceber, em seus espaços, uma concepção real de educação integral. No entanto, seria necessário uma imersão em si mesmo, por meio de autoavaliação de todo o Sistema e de cada escola, por toda a comunidade escolar e, a partir do diagnóstico,

planejar e executar medidas coletivas para estabelecer o seu entendimento sobre a qualidade pretendida para o SCMB, a fim de que essas concepções sejam entendidas e transformadas em ações curriculares, pedagógicas e didáticas que alcancem a educação integral e toda a sua riqueza.

Colaborativamente, este estudo apresenta diretrizes que podem contribuir para a definição de prioridades e estratégias administrativo-pedagógicas que possam rearticular o saber historicamente construído, o saber popular e a formação técnica e cidadã, propondo de forma clara e didática, a necessidade de repensar a concepção de educação integral e revisar os pressupostos que a fundamentam. O intuito, sobretudo, é possibilitar que, a partir do Ensino Fundamental, os Colégios Militares compreendam a abrangência da concepção de educação integral e sua interlocução com o currículo escolar (partes comum e diversificada) e a consolidem no Sistema.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 1 ed. 2013.

AGENCIA PARÁ. **Albúns**. Belém: Para, 2020. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/foto/1699/#&gid=1&pid=12>. Acesso em: 5 jul. 2020.

ANDRADE, Andrea Cianflone Zacharias de. **As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC.2018. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

ARENDR, H. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In. MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

ARRUDA, José Jobson. **Nova História moderna e contemporânea**. Bauru, SP: EDUSC-Bandeirante. 2004.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 20 jul 2019.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do setor educacional: concretizando**. Disponível em: www.bancomundial.com.br . Acesso em: 20 abr. 2020.

BANCO MUNDIAL. **A visão 2020**. (2001). Disponível em: www.bancomundial.com.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Atrasos e turbulências na educação brasileira**. (2006). Disponível em: www.bancomundial.com.br . Acesso em: 20 abr. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafios regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible em América Latina y el Caribe (2019)**. Disponível em: www.bancomundial.com.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3.ed. Ijuí:Unijui,2011.

BORGES, Kamylla Pereira. Organismos multilaterais e a concepção de qualidade educacional no Brasil. **Revista Anápolis Digital**. V.5, n.1. p. 10-22. 2018.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In. MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da educação básica 2017**. Educação: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da educação básica 2019**. Educação: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação, razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. **Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1990, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa**. 4. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (org). Série em aberto nº88. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira /Luis Fernandes Dourado. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Série Mais Educação**: Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Censo Escolar (2017)**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação**. Disponível em: Disponível em: www.portal.inep.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Todos pela Educação**. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRITO, Catarina Rosa da Silva de. **Estudo de Caso do Portfólio às Competências**. Portugal: Covilhã, 2009.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte-MG, v.6, n.2, p.179-191, jul. 2013.

CAMBOIM, Luiza Goés.; BEZERRA, Emy Porto.; GUIMARÃES, Ítalo José Bastos. Pesquisando na internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações de mestrado do Programa De Pós Graduação Em Ciência da informação da UFPB. **Biblionline**, João Pessoa, v. 11, n.2, p. 123 – 134, 2015.

CANAN, Silvia Regina. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?** 1a ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

CAVALIERE. Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE. Ana Maria. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CEPAL. **Education and development in Brazil, 1995-2000 (2001)**. Disponível em: <www.cepal.org>. Acesso em: 01 jun 2020

CHAGAS. Marcos Antonio M.das. SILVA. Rosemaria J. Vieira, SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In. MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

COLÉGIO MILITAR DE BELÉM. **Site da Instituição** – Imagens. Disponível em:www.cmbel.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. **Site da Instituição** – Imagens. Disponível em:www.cmbh.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA. **Plano Geral de Ensino** - PGE. Disponível em: www.cmb.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA. **Plano Geral de Ensino** - PGE. Disponível em: www.cmc.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA. **Site Institucional** – imagens . Disponível em: www.cmf.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE JUIZ DE FORA. **Site Institucional** – imagens. Disponível em: www.cmjf.eb.mil.br. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE MANAUS. **Site Institucional** – imagens. Disponível em: www.cmm.eb.mil.br Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. **Histórico**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.cmrj.eb.mil.br/historico/111-significado-do-simbolo>. Acesso em: 5 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. **Plano Geral de Ensino** - PGE. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.cmrj.eb.mil.br/historico/111-significado-do-simbolo>. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Manual do Aluno 2020**. Disponível em: www.cmsm.eb.mil.br. Acesso em: 5 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Plano Geral de Ensino-PGE**. Disponível em: www.cmsm.eb.mil.br. Acesso em: 5 jul. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Organograma do CMSM**. Disponível em: www.cmsm.eb.mil.br. Acesso em: 5 jul. 2020.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **As produções científicas sobre as práticas de ensino e estágios supervisionados do curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/PUC,2010. Disponível em: www.pucrs.com.br. Acesso 30 nov. 2019.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O Estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Pontifícia Universidade Católica/PUC-RS,2010. Disponível em: www.pucrs.com.br. Acesso em: 20 abr 2020.

DARLING-HAMMOND, L. Ascher. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n.35, set./dez. 2006. Acesso em: 27 mai. 2020.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes,1995.

DESGAGNÉ, Serge. **O Conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 29 mai. 2018.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DIETZ, Karin Gerlach. **Educação Integral**: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP.2018. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Histórico da Instituição**. Disponível em: www.depa.eb.mil.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Norma de Planejamento e Gestão Escolar - NPGE**. Disponível em: www.depa.eb.mil.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Regulamento dos Colégios Militares, o R-69** (Portaria nº 042, 06/02/2008). Disponível em: www.depa.eb.mil.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RIM)**. Disponível em: www.depa.eb.mil.br. Acesso em: 22 ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: ed.Inep/MEC, 65p. série documental. Textos e Discussão, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes, **Sistema Nacional de Educação, Federalismo E os Obstáculos ao direito à educação básica**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/07.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad.Cedes**, Campinas. Vol.29, n.78, p. 201-215, maio/ago.2009.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista: Educação & Sociedade**. n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, Ruttany de Souza. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE-PE.2018. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

FERREIRA. Paulo Sérgio Cantanheide. **Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás/UFG.2019. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental. **Rev Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109: Campinas, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010. Acesso em: 25 mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Ed. e Livraria Paulo Freire, 2013.

GADOTTI, Moacir . **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: Ed. e Livraria Paulo Freire, 2010.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado em Economia. Universidade Federal de Viçosa/Minas Gerais/UFV. 2017. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In. MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012, p. 33-45.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, nº. 2, 2006. p. 15-24.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro, SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação Integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 8, N. 3, p. 143 - 169, Set./Dez. 2018.

HARTMANN, Emerson. **O Ensino de Humanidades e as Práticas Docentes no Colégio Militar de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria/RS. 2018. Disponível em: www.tede.universidadefranciscana.edu.br:. Acesso em 17 nov. 2019.

HAYGERTT, Rosa Beatris Oliveira. **Educação Integral de Qualidade: no renovar das experiências, a busca por novos caminhos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS-RS.2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In. MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre:Penso, 2012, p. 82-93.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. 2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

KARINO, Camila Akemi. **Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Universidade de Brasília/UNB.2016. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. **Aprendizagem significativa: Um desafio**. In Educere XII Congresso de Educação, 2017. Disponível em:

https://educer.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

LACERDA, Lillian dos Santos. **Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna**. Tese do Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica/PUC-GO. 2019. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

LECLERC, Jesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Atas CIAIQ 2018- Investigação qualitativa em educação, v.1, p.330-339. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n. 159 p 38-62, jan/mar. 2016.

MAGALHÃES, Maria Gláucia Pereira de Lima Pontes. **A descentralização de recursos federais no programa mais educação**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Brasília/UNB. 2016. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

MOEHLECKE, S. (2018). Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, 22(esp3), 1297-1312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p.129-146.

MOLL, Jaqueline. **Salto para o Futuro: Educação Integral**. Ano XVIII boletim 13 – 08/2008. Disponível em: www.ufrgs.br/projetossociais/biblioteca/4. Acesso em: 12 ago. 2019.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, n.1, p.101-116, jan/abr.2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>. Acesso em: 22 set .2019.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da educação superior e contextos emergentes**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. 2014. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso 5 jul. 2019.

NARDIL, Elton Luiz; SCHNEIDERI, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Rev Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 23 abr. 2019.

NOAL, Karine Pilon. **Implicações cognitivo/subjetivas de um agir educacional meritocrático-competitivo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz/UNISC. Santa Cruz de Sul/RS, 2013.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance** - 2011. OCDE Publishing: 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2007: OECD Indicators**. OCDE Publishing: 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Análise das Políticas Educacionais** - 2006 OCDE Publishing: 2006. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudo Econômico da América Latina e do Caribe**. OCDE Publishing: 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Desigualdade e Pobreza, melhorando as políticas para reduzir a desigualdade e pobreza**. OCDE Publishing: 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico. **Equidade e Qualidade na Educação**. Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos (2012) OCDE Publishing: 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLSEN, Wendy. **Coleta de Dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade no ensino: contribuição dos pais**. 2.ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. 2 ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PERIÓDICOS UFSM. Disponível em: RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Manual Operacional de Educação Integral 2014**. Conforme o Centro de Referência em Educação Integral, Disponível em: <www.educaçãointegral.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PRIGOL, Edna Lizi. **Pesquisa Estado do Conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCARE, PUCPR. Curitiba, 2013.

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso 5 jul. 2019.

RABELO, Maria Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.118-128.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n.19, p37-50, set/dez.2006.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2018. Universidade Estadual Paulista/UNESP/SP Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

SEMIS, Lais. Novo Mais Educação X Educação Integral: entenda o que está sendo discutido. In. **Nova Escola**. 2019. Disponível em: www.novaescola.org.br. Acesso em: 17 set. 2019.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Rinalva Cassiano. **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

SILVA, Rinalva Cassiano. **Educação a outra qualidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

SILVA, Fabricio Cardoso. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral**: repercussão na qualidade do ensino. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/PUC-GO. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

SILVA, Roseli Ferreira. FRANSCISCO, Marcos Antonio. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Rev. bras. educ. med.** v. 33 n.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2009 (p.25 48).

SILVANO, Paulo Cesar. **O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais**: desafios da ampliação do tempo escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF-MG.2018. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

SITE PORVIR. **Estudantes de Colégios Militares custam três vezes mais ao país**. Disponível em:<https://porvir.org/> 10 set 2018. Acesso em: 4 ago 2020.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. (2018). O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 668-681. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.mai/ago.2018>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As Concepções Filosóficas e Pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Org). **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais – Curitiba: CRV, 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos. **Qualidade da educação e Políticas Educacionais**. Brasília: Liber Livros, 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In. MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 149-156.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O projeto Escola de Tempo Integral na rede**

estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990, 8p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509/PDF/127509porb.pdf.multi> Acesso em: 15 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Como criar apresentações interativas utilizando Genially.** Disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/10/02/como-criar-apresentacoes-interativas-utilizandogenially/#:~:text=Genially%20%C3%A9%20uma%20plataforma%20multifun%C3%A7%C3%B5es,cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20ferramentas%20de%20ensino>. Acesso em: 15 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (2015).** Disponível em: www.ufsm.com.br. Acesso em: 20 mai. 2019.

VERRI, Diego dos Santos. **Educação escolar em tempo integral:** ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito. Mestrado em Educação. Universidade de Ijuí/UNIJUI-RS. 2019. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE.** v. 23, n. 1, p.53-69, jan/abr.2007 Disponível em: <http://ser.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 01 abr. 2020.

VIVIAN, Danise. **O Tempo escolar no currículo da escola de tempo integral:** uma relação entre “temos todo o tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e método. 2 ed. Porto Alegre:Bookman, 2001.

ZICK, Greicimara Samuel do Nascimento. **Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS.** Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira. Erechim, 2017. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em: 5 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO**



Santa Maria, RS, 01 de junho de 2020.

Ao Sr General Carlos Machado-DEPA

Por meio desta apresentamos a acadêmica Adriana Roso Lorenzoni, matriculada no 4º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, que está realizando a pesquisa intitulada “**Indicadores de qualidade na educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil**”. O objetivo do estudo é: Analisar os parâmetros de qualidade para o Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB, com vistas à construção de indicadores relacionados à educação integral nos anos finais do ensino fundamental.

Nessa oportunidade, solicitamos sua colaboração para que pesquisa seja realizada nesta instituição, através da coleta de dados por meio de pesquisa on-line (questionários) com diretores, coordenadores de ano e coordenadores pedagógicos do Sistema Colégio Militar do Brasil-SCMB.

Informamos, sobretudo, que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes, bem como o feedback as mesmas e respectivas Instituições. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em proporcionar aos sujeitos de pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida é possível entrar em contato com a orientadora desta pesquisa (coordenadora do PPPG/UFSM), pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail <marilenedallacorte@gmail.com>.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte - UFSM
Professora orientadora

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-
CARTA DE AUTORIZAÇÃO**



**MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
DIRETORIA BARÃO HOMEM DE MELO**

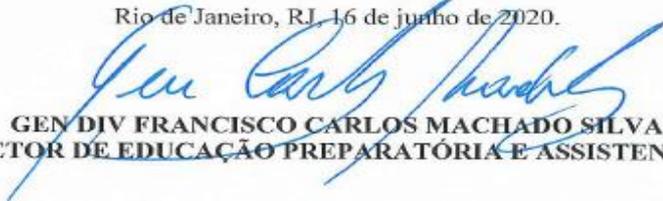
CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Gen Div Francisco Carlos Machado Silva**, Diretor de Educação Preparatória e Assistencial, responsável pela direção dos Colégios Militares integrantes do Sistema Colégio Militar do Brasil, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa *“Indicadores de qualidade na educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil”*, coordenada pela Professora Dr^a Marilene Gabriel Dalla Corte, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e realizada pela Professora e Acadêmica Adriana Roso Lorenzoni.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa vigentes no país, e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Rio de Janeiro, RJ, 16 de junho de 2020.


**GEN DIV FRANCISCO CARLOS MACHADO SILVA
DIRETOR DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL**

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

1. Nome da escola:

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> CMSM | <input type="checkbox"/> CMPA | <input type="checkbox"/> CMC | <input type="checkbox"/> CMRJ |
| <input type="checkbox"/> CMJF | <input type="checkbox"/> CMCG | <input type="checkbox"/> CMBH | <input type="checkbox"/> CMS |
| <input type="checkbox"/> CMB | <input type="checkbox"/> CMR | <input type="checkbox"/> CMF | <input type="checkbox"/> CMBEL |
| <input type="checkbox"/> CMM | | | |

2. Atuação na escola:

- diretor Coord. de Ano Coord. Pedagógico

3. Graduação:

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Coronel | <input type="checkbox"/> Ten Coronel | <input type="checkbox"/> Major | <input type="checkbox"/> Capitão |
| <input type="checkbox"/> Tenente | <input type="checkbox"/> Sargento | <input type="checkbox"/> docente civil | <input type="checkbox"/> PPTC |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | | | |

4. Formação Acadêmica:

- magistério academia militar outro _____

5. Pós-Graduação Acadêmica:

- | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> especialização | <input type="checkbox"/> mestrado | <input type="checkbox"/> doutorado |
| <input type="checkbox"/> pós-doutorado <input type="checkbox"/> outro _____ | | |

6. Tempo de trabalho na escola (em anos):

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> entre 1 e 5 | <input type="checkbox"/> entre 5 e 10 | <input type="checkbox"/> entre 10 e 15 |
| <input type="checkbox"/> entre 15 e 20 <input type="checkbox"/> outro _____ | | |

7. Qual a sua faixa etária:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos | <input type="checkbox"/> entre 30 e 40 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 40 e 50 anos | <input type="checkbox"/> entre 50 e 60 anos |
| <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos | |

8. . Carga horária semanal de trabalho na escola:

- | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 40h | <input type="checkbox"/> 20h | <input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | | |

9. Você atua em outra escola:

- Sim Não

- () dança
() música. Quais? _____

21.1 Cite outras atividades desenvolvidas no TI de sua escola. _____

22. Na sua escola o espaço físico foi adaptado ou ampliado para atender as dinâmicas do TI?

- () sim () em parte () não

22.1. Se “sim ou em parte”, quais foram as adaptações e ampliações?

23. Costuma-se utilizar espaços fora da escola ou parcerias externas para realizar as atividades do TI?

- () sim () em parte () não

23.1. Se “sim ou em parte”, quais são os espaços e parcerias? _____

24. As atividades do TI somente acontecem no contra turno escolar?

- () sim () em parte () não

24.1. Se “não”, quais as outras possibilidades de horários do TI? _____

25. A escola conta com monitores ou auxiliares que atuam exclusivamente no TI?

- () sim () em parte () não

25.1. Quem são os monitores ou auxiliares? _____

26. A escola conta com professores que atuam exclusivamente no TI?

- () sim () em parte () não

27. A escola conta com parceiros da comunidade que atuam no TI?

- () sim () em parte () não

27.1. Se “sim”, quem são os parceiros e o que fazem no TI? _____

28. Os recursos para realizar as atividades de TI, originam-se:

- () da própria escola (QME) – DEPA - Exército Brasileiro
() do Ministério da Defesa;
() de Programas do Governo Federal (Dinheiro Direto na Escola, Programa novo mais educação, recursos para merenda escolar, FUNDEB, etc)
() iniciativa privada

28.1 Se os recursos vem de outras fontes. Cite-as: _____

29. Quais as implicações do contingenciamento de recursos da Educação Básica no Brasil, para a implementação do TI na escola? (somente para os diretores) _____

30. Na sua opinião, quais as fragilidades do TI no Colégio onde atua?

- () a falta de estrutura física para dinamizar o TI.
- () a falta de professores para atender as atividades do TI.
- () a falta de comprometimento dos alunos com o TI.
- () a falta de comprometimento dos professores com o TI.
- () outros _____

31. Na sua opinião, quais os pontos fortes do TI no Colégio onde atua?

- () a infraestrutura da escola.
- () o comprometimento do corpo docente.
- () o apoio financeiro e operacional da instituição para a execução das atividades do TI.
- () o comprometimento dos alunos nas atividades propostas no TI.
- () outros _____

32. Sugira quais medidas com relação a infraestrutura física podem ser realizadas para qualificar as atividades de TI?

- () mais salas de aula
- () mais espaços para atividades físicas e esportes
- () mais espaços para laboratórios. Quais? _____
- () acessibilidade arquitetônica para pessoas com necessidades especiais. Quais? _____
- () espaços para atividades lúdicas. Quais? _____
- () outros _____

32.1 Se acredita que outras medidas podem qualificar as atividades de TI. Cite-as: _____

33. Sugira quais medidas com relação a proposta pedagógica do Colégio podem ser realizadas para qualificar as atividades de TI?

- () a execução de projetos integradores.
- () a contratação de mais docentes.
- () a aquisição de recursos materiais.
- () a ampliação dos recursos tecnológicos.
- () a participação da comunidade escolar nos projetos de TI.
- () outros _____

34. Na sua opinião, o turno integral contribui para a formação humana, intelectual, social e instrumental do estudante permitindo uma educação integral e de qualidade?

() sim

() em parte

() não

Explique sua posição: _____

35. Conte, na sua opinião, uma experiência educativa significativa do TI no Colégio que você atua: _____

36. Observações: _____