

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

KORINE CARDOSO SANTANA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E FOLCLORE: DIALOGANDO COM ELEMENTOS DO
PRESCRITO E DO VIVIDO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE
VITÓRIA/ES**

VITÓRIA
2016

KORINE CARDOSO SANTANA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E FOLCLORE: DIALOGANDO COM ELEMENTOS DO
PRESCRITO E DO VIVIDO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE
VITÓRIA/ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Maria Celeste Rocha

VITÓRIA
2016

KORINE CARDOSO SANTANA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E FOLCLORE: DIALOGANDO COM ELEMENTOS DO
PRESCRITO E DO VIVIDO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE
VITÓRIA/ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de _____, por:

Prof. Maria Celeste Rocha - Orientador

Prof. Thiago da Silva Machado, FCSES

Prof. Nilton Poletto Pimentel, FCSES

Aos que constroem a escola com entusiasmo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, com seu incomparável amor, que dos tantos caminhos antes sonhados me mostrou esse no qual aprendi muito da vida e fui muito feliz.

A minha família, que sempre me apoiou. Especialmente minha mãe, meu maior exemplo de mulher.

Aos meus amigos, que confirmaram o quão são verdadeiros nos muitos momentos dessa fase que estivemos distantes. Em especial minha melhor amiga, Mirlene e meu melhor amigo, Pingo.

Aos meus companheiros de turma, de estágio e de extensão que contribuíram de forma única e especial na minha formação como pessoa e professora. Principalmente minha irmã adotiva, Stephany, que foi verdadeiramente feliz por mim nos bons momentos e triste comigo nos momentos difíceis.

Aos meus professores da escola, que hoje vejo o quanto me inspiraram.

A professora Maria Celeste, que especialmente na orientação desse trabalho tornou-se ainda mais querida por toda compreensão, carinho e confiança.

Ao professor Nilton;

A professora-amiga Juliana;

A Professora-amiga Danúbia;

Ao professor Leonardo;

Ao professor Thiago;

Ao professor Samuel;

Ao professor Fábio;

Aos demais professores; imensamente queridos e que sempre serão inspiração!

Aos queridos colaboradores que também compartilharam muitos momentos, em especial Diego, Regi, Anthony, Erineu, Ronaldo, Marcelo, Pedro, tias Didi e Marly, Gabriel, Paulo e Alexandre.

[...] há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente

fazer

Elisa Lucinda.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a temática da Educação Integral e do Folclore enquanto conteúdo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI) de Vitória/ES. Como objetivo geral dessa pesquisa buscamos analisar a organização do Programa Educação em Tempo Integral e identificar “se” e “como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas EMEFTIs. Apoiamos nossa iniciativa nos princípios da pesquisa qualitativa e a classificamos como tipo exploratório-descritivo (GIL, 2002). Foi constatado que essas unidades de ensino fundamental são orientadas pelo Instituto de Co-Responsabilidade do Ensino (ICE) e que dessa forma, não existe um PPP que norteie as práticas pedagógicas. As aulas são ministradas a partir de conteúdos programáticos elaborados e supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação. O contraturno é composto pela denominada “Parte Diversificada do Currículo” que é composta pelos eixos/ disciplinas do Programa, além das disciplinas eletivas. Sobre a pesquisa de campo, em nenhuma das unidades participantes da pesquisa foi relatado a existência de projetos que tematizassem de forma específica as manifestações folclóricas, porém constatamos que algumas afirmações da entrevista sinalizaram que o conteúdo aparece nas formas que denominamos: equivocada, pontual e “não oficial”. Nas EMEFTIs 2 e 3 podemos destacar que existe uma concepção equivocada do que compreende as manifestações folclóricas e conseqüentemente das práticas pedagógicas que o tematizam. Destacaram alguns jogos e brincadeiras populares como pertencentes a esse rol, no entanto Gomes (2012) aponta que para caracterizar-se como folclórico, o conteúdo precisa responder a uma série de dimensões que ultrapassam a popularidade. Desse modo, o folclore está inserido na compreensão da cultura popular, mas não se aplica o contrário. Ou seja, nem todas as manifestações populares podem ser compreendidas como folclóricas. Por fim, consideramos ser pertinente uma discussão a respeito da inserção de conteúdos não tradicionais, como as manifestações folclóricas e a cultura popular de maneira geral como conteúdos a serem vivenciados pelos alunos e alunas das EMEFTIs.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental. Folclore.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the theme of Integral Education and Folklore content while pedagogical practices developed in Primary Education Municipal Schools in Full Time (EMEFTI) Vitória/ES. As a general objective of this research we analyze the organization of the Education Program in Full Time and identify "whether and how" the folk manifestations are themed in EMEFTIs. We support our initiative on the principles of qualitative research and classified as exploratory and descriptive (GIL, 2002). It has been found that these elementary units are guided by Instituto de Co-Responsabilidade do Ensino (ICE) and thus there is no PPP guiding pedagogical practices. Classes are held from syllabus drawn up and supervised by the Municipal Education. The second shift consists of the named "Diversified Part of Curriculum" which is composed of the axes/ disciplines of the program, in addition to the Electives. On field research in any of the participating units of the research it was reported the existence of projects that address specifically of the folk manifestations, but we found that some of the interview statements signaled that the content appears in the forms we call: wrong, punctual "not official". In EMEFTIs 2 and 3 we can point out that there is a misconception of what comprises the folkloric and consequently pedagogical practices that address the theme. Highlighted some games and popular games as belonging to that list, however Gomes (2012) points out that to be characterized as folkloric, the content needs to answer a number of dimensions that surpass the popularity. Thus, the folklore is inserted in the understanding of popular culture, but does not apply otherwise. That is, not all demonstrations can be understood as folk. Finally, we consider it relevant discussion about the inclusion of non-traditional content such as folklore and popular culture in general as content to be experienced by all students of EMEFTIs.

Keywords: Integral Education. Full Time School. Elementary School. Folklore.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 FOLCLORE.....	21
2.1.1 Folclore e Escola.....	23
2.1.2 Folclore como Tema de Pesquisas.....	25
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	30
2.2.1 Educação Integral como Tema de Pesquisas.....	39
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O FOLCLORE COMO OBJETO DE ESTUDO: A TRAJETÓRIA DO CAMPO.....	55
3.2 ANÁLISE DE DADOS.....	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
4.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: O DOCUMENTO NORTEADOR E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	59
4.2 AS MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS COMO CONTEÚDO NAS EMEFTI.....	63
4.3 O COTIDIANO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE VITÓRIA/ES...	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão apresenta uma reflexão sobre a temática da Educação Integral e das manifestações folclóricas enquanto conteúdo das práticas educacionais desenvolvidas no Programa Educação em Tempo Integral do município de Vitória/ES. É importante pontuar que, inicialmente, a temática central versaria principalmente acerca das manifestações folclóricas. No entanto, ao avançarmos na construção da pesquisa observamos que a Educação Integral se sobrepôs a discussão do folclore. Sendo assim, o que anteriormente se caracterizava como complementar, tornou-se primordial.

Em relação ao folclore, cabe esclarecer que, apesar de não ser mais a temática central foi algo que originou a pesquisa e perpassa nossa discussão. O nosso interesse pelo tema advém da nossa participação em alguns dos projetos de extensão do curso de Educação Física da Instituição, tais como Cultura e Arte na Faculdade, Andanças, Esporte Cidadão, que durante a graduação tem nos feito discutir mais atentamente o folclore e as manifestações da cultura popular de forma geral como conteúdo pedagógico.

Desse modo, quando falamos em folclore, nos referimos ao que Alcoforado (2008) descreve como “o conjunto de criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo da sua identidade social” (ALCOFORADO, 2008, p.175). Essa é uma definição que tomamos como ponto de partida, já que ao longo da história é possível descrever diversos conceitos e determinações do que o constitui¹.

Entendendo o folclore nessa perspectiva e considerando que são cada vez mais escassas as práticas e contato com algumas tradições e costumes populares, muito em função da atual forma de organização da nossa sociedade, compreendemos que é de extrema importância pensar os espaços educativos como locais propícios para a abordagem da questão. Nesse caso, a escola, particularmente quando propõe

¹ Por exemplo, se analisarmos o caso brasileiro, vemos que no ano de 1947 foi criada por Renato Almeida (1895-1981) a Comissão Nacional de Folclore e no primeiro Congresso Brasileiro de Folclore (Rio de Janeiro, RJ) foi discutida e aprovada a primeira Carta do Folclore Brasileiro. Já em 1995, no VII Congresso Brasileiro de Folclore, que teve a participação de diversos estudiosos do folclore, foi realizada a reeleitura da Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, acesso em 19 fev. 2015).

diversificar as experiências a partir de uma nova caracterização do seu tempo, parece ser local propício para tal iniciativa.

O Programa Educação em Tempo Integral de Vitória/ES concebe as ações que visam o cumprimento da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação promovido pelo Ministério da Educação, e especificadamente sua sexta meta que pretende oferecer educação em tempo integral para 50% das escolas públicas até o ano de 2024.

Atualmente, das cinquenta e três (53) escolas de ensino fundamental do município, quarenta e seis (46) delas – ou seja, mais de 70% - participam do Programa Educação em Tempo Integral. Especificamente neste município, o programa teve sua implantação iniciada no ano de 2005, a partir da Educação Infantil, sendo ampliado para os demais segmentos nos anos subsequentes (VITÓRIA, acesso em 30 ago. 2015).

De acordo com o descrito em documento da Prefeitura Municipal de Vitória, o referido programa tem por objetivo geral:

Garantir a Educação em Tempo Integral, por meio de experiências significativas, nas diferentes áreas do conhecimento, visando à formação do sujeito que interage com a sua realidade de forma questionadora, reflexiva, crítica e transformadora, reconhecendo as crianças, os adolescentes, os jovens e as famílias como sujeitos de direitos (VITÓRIA, 2010, p. 40).

Diante desse quadro, o Programa parece assumir características de um lócus privilegiado para a efetivação de propostas relativas ao plano do folclore, já que este pressupõe um aumento da carga horária e uma pluralidade de experiências educativas no âmbito da cultura. Resta, no entanto, saber se tais saberes têm sido concebidos como relevantes para a formação escolar ou, ao menos, pertencentes ao rol daqueles que habitam o plano dos direitos cidadãos descritos nos objetivos do projeto.

Nesse sentido, justificamos o presente trabalho na perspectiva de ampliação da compreensão da escola de tempo integral, já que pela efetivação no plano legal e consequente implantação nos diversos contextos brasileiros fica sinalizado a grande possibilidade de tornar-se característica prevalente no âmbito da educação básica. Tornando assim, a pertinência da discussão nas diversas áreas do conhecimento.

Como objetivo geral dessa pesquisa buscamos identificar “se e como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas práticas pedagógicas e analisar a

organização do Programa Educação em Tempo Integral do município de Vitória/ES. Contudo, como sinalizado anteriormente da mudança do tema central dessa pesquisa em função da constatação de que tanto na literatura quanto no contato com as escolas não pudemos estabelecer amplas discussões acerca do folclore enfatizamos a questão da educação integral.

Sendo assim, como objetivos específicos destacamos: apresentar as definições de Educação Integral, bem como contextualizar as propostas de Educação em Tempo Integral. Além disso, mapear a produção acadêmica acerca da temática do Folclore e da Educação Integral.

Nessa compreensão, o capítulo de revisão de literatura da presente pesquisa é composto por uma apresentação dos temas e por discussões que foram desencadeadas a partir do contato com os estudos. No capítulo de metodologia, descrevemos os tipos de pesquisa que nos apoiamos, bem como os caminhos que percorremos para a efetivação. O capítulo de resultados e discussões tem por escopo os elementos que revelaram traços do cotidiano das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral e finalizamos o trabalho com nossas considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O escopo desse capítulo trata-se do referencial teórico que elencamos para apresentar as nossas discussões acerca dos temas Educação Integral e Folclore. De acordo com o explicitado na introdução, propomos um estudo centrado no tema Educação Integral, no entanto, optamos em iniciar com a discussão do Folclore por se referir ao tema que a princípio consideramos central.

Apresentaremos também nesse capítulo, os resultados da pesquisa bibliográfica dos dois temas, bem como as discussões que esse procedimento nos propiciou acerca do Folclore e da Educação Integral enquanto tema de pesquisas.

2.1 FOLCLORE

Neste primeiro tópico apresentaremos alguns conceitos do folclore que, tal como antecipamos na introdução, foi o tema que originou a presente pesquisa. Sendo assim, apresentaremos as características do folclore, bem como algumas considerações acerca das organizações nacionais que se propõem as discussões da temática.

Para compor este capítulo utilizamos inicialmente o livro “Antropologia: uma introdução” de Marina de Andrade Marconi e de Zelia Maria Neves Presotto. De acordo com as autoras o folclore se refere a um dos campos da Antropologia Cultural que “é uma ciência socioantropológica, uma vez que se dedica ao estudo de determinados aspectos da cultura humana (MARCONI; PRESOTTO, 2008, p. 6).

A Antropologia é composta, além do campo da Antropologia Cultural, pela Antropologia Biológica. Esses campos de estudo novamente se dividem como o caso do folclore que é um ramo da Antropologia Cultural, tal como citado anteriormente. Nessa compreensão, as autoras apontam que com o desenvolvimento da Antropologia, superando a restrição do estudo da dimensão biológica do homem em dado momento da história², passou a dedicar-se em “compreender a existência

² Historicamente, a Antropologia constituiu-se como disciplina específica durante o século 19, período em que possuía um caráter evolucionista, de acordo com o paradigma científico em voga que, ao considerar todos os seres humanos integrantes da mesma espécie animal, procurava descobrir a origem da espécie para justificar suas diferenças a partir de ritmos desiguais de desenvolvimento (DAOLIO, 2014, p. 36).

humana em todos os seus aspetos, no espaço e no tempo, partindo do princípio da estrutura biopsíquica” (MARCONI; PRESOTTO, 2008, p. 2).

Tomando essas informações sobre a origem dos estudos dessa temática passamos a apresentar os seus aspectos de forma específica, retomando as origens do termo folclore.

A palavra “folclore” foi criada, em 22 de agosto 1846, pelo pesquisador de cultura europeia e antiquário inglês William John Thoms (1803-1885), para denominar um campo de estudos até então identificado como “antiguidades populares” ou “literatura popular”. Essa proposta foi publicada no jornal londrino “The Atheneum” e tinha como objetivo designar os registros dos cantos, das narrativas, dos costumes e usos dos tempos antigos. Thoms escolheu duas palavras de origem saxônica: “Folk”, que significa povo, e “Lore”, que significa saber; formando assim o “folk-lore”, ou a “sabedoria do povo”. Com o tempo, a palavra foi sendo utilizada sem o hífen, tornando-se simplesmente “folklore” ou “folclore”, como foi usada no Brasil. (BIBLIOTECA VIRTUAL DE SÃO PAULO, apud CARVALHO, 2013, p. 20; 21).

Nesse contexto, Rapchan (2014) aponta que os feitos de Thoms caracterizava

[...] apenas mais uma das expressões de um movimento que correu a Europa voltado para o registro da oralidade do “saber popular” mediante a coleta de fábulas e lendas, fortemente influenciado pelos processos históricos relacionados à constituição dos Estados-Nação (Poliakov, 1974), à revolução industrial (Thompson, 1998) e às migrações campo-cidade (Fernandes, 1978) pontuando a definição do que seria uma cultura popular supostamente distinta de uma cultura erudita, resultado da necessidade crescente de diferenciação, no plano da cultura, entre grupos dominantes e subalternos (THOMPSON, 1998, apud RAPCHAN, 2014, p. 319; 320).

Podemos perceber que a criação do termo a partir do movimento que a autora nos apresenta é determinante no que confere o estudo das manifestações culturais criadas pelos diversos povos.

Ao nos aproximarmos mais especificadamente do Movimento Folclórico Brasileiro, destacamos a criação da Comissão Nacional de Folclore, por Renato Almeida (1895-1981), que após realizar quatro eventos denominados Semana Nacional de Folclore realizou o I Congresso Nacional de Folclore (1951) que se tornou um grande marco com a discussão e aprovação da Carta do Folclore Brasileiro. Anos depois a mesma Carta foi revisada e aprovada no VIII Congresso Nacional de Folclore em 1995, onde foi realizada sua re-leitura (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, acesso em 19 fev. 2015).

Considerando a relevância desse documento para os estudos em torno do tema, Alcoforado (2008) nos apresenta importantes aspectos sobre o desenvolvimento do consenso das características do folclore, em outras palavras, do que o constitui. A autora aponta que

[...] o fato folclórico se caracterizava pelo: anonimato, oralidade, antiguidade e era visto como imutável. Essa visão conservadora, que defende a imutabilidade do fato folclórico diante da ordem instituída, certamente é responsável pelo desgaste que o termo vem sofrendo no decorrer do tempo, conotando a idéia de que o folclore era constituído por sobrevivências exóticas dessa cultura (ALCOFORADO, 2008, p. 176).

Desse modo, Alcoforado (2008) expõe que os folcloristas do movimento comentado anteriormente o ampliaram e conseqüentemente, em 1995 redefiniram o conceito, bem como suas características. Nessa perspectiva, o Folclore ficou entendido como:

O conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo da sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade (ALCOFORADO, 2008, p. 175).

Nesse contexto, ressalta suas características.

Assim, a partir dessa nova concepção, elimina-se a exclusividade dos atributos antiguidade, oralidade e anonimato. Se esses atributos não forem relativizados, serão eliminados do âmbito do folclore o rico e diversificado acervo do nosso artesanato, a expressão poética da cantoria e do cordel nordestino, novos fatos folclóricos como lendas e mitos urbanos. No entanto, a aceitação coletiva, contrapondo-se ao anonimato, valoriza a capacidade criadora de um autor conhecido, cuja obra, ao ser aceita coletivamente, passa a ser considerada patrimônio comum do grupo. A tradicionalidade, talvez a característica básica dos fatos folclóricos, é entendida hoje como uma continuidade de representações do passado, na qual os fatos novos se inserem sem provocar, contudo, uma descontinuidade com as antigas práticas. [...] No âmbito desse entendimento, o folclore é universal e tradicional em seus temas e motivos – as invariantes –, e é regional, isto é, próprio de uma comunidade, de uma vila, de uma região, na medida que é atualizado na ocorrência de variantes e versões [...] (ALCOFORADO, 2008, p. 176).

Nota-se que a análise do fato folclórico ao longo dos anos passou por diversas atualizações. Assim, podemos inferir que essa ocorrência foi determinante para os estudos dessa temática. Nesse sentido, nos tópicos a seguir, trataremos de situá-lo na sua relação com a educação, bem como apresentar como o folclore tem aparecido como tema de pesquisas.

2.1.1 Folclore e Escola

Como sinalizamos anteriormente, neste tópico apresentaremos o debate do folclore enquanto tema do âmbito educacional. Côrtes (2004) afirma que “O conhecimento escolar é selecionado a partir de uma cultura social ampla, passa por processos de disciplinarização e se define em relação aos demais saberes sociais” (CÔRTEZ, 2004,

p. 273). Sendo assim, buscamos discutir de que maneira os saberes populares e, mais especificadamente o folclore, está inserido no contexto da formação escolar.

Dando sequência, o estudo de Côrtes (2004) afirma que

Dentre os saberes sociais, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano se mostram como dois campos que se inter-relacionam com o conhecimento escolar, mas não sem contradições. “O conhecimento escolar se propõe a princípio, a construir/transmitir aos alunos o conhecimento científico e ao mesmo tempo é base de transmissão/construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade” (Lopes, *ibid*, pág 110 apud CÔRTEES, 2004, p. 274).

Ou seja, de acordo com o autor podemos entender que há divergência e certa tensão entre os dois tipos de conhecimento. Nessa convergência o conhecimento cotidiano, que inclui os saberes populares, é tratado como menor em relação ao conhecimento científico. Fazendo com que se crie uma ideia de que estes devem ser excluídos ou utilizados para serem superados, ou seja, para que a partir dele se possa chegar à aquisição de um conhecimento válido (CÔRTEES, 2004).

Diante desse quadro, o autor posiciona-se contrário, apoiado na concepção de um currículo que atenda de forma mais justa a diversidade de saberes, de interesses, pensando em uma escola democrática. Desse modo, afirma que

Ao discutirmos os processos curriculares presentes nas escolas, devemos admitir que o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, local onde se dão acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes. O conhecimento escolar é, desta forma, construído dentro dos processos curriculares que ditam as normas para a escolha dos saberes que serão ministrados. Os estudos culturais, na perspectiva atual denominada de *multiculturalismo*, têm tencionado este campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais (CÔRTEES, 2004, p. 277).

Nesse sentido, é possível perceber que a seleção dos conteúdos é uma tarefa bastante complexa e que privilegiar uma postura multicultural potencializa essa complexidade, já que a estrutura escolar foi ao longo dos anos sendo sustentada pela cientificidade dos seus saberes e há pouco tempo vem sendo colocado em questão a importância dos demais conhecimentos para a formação dos educandos.

Concordando com os apontamentos de Côrtes (2004) buscamos dialogar de maneira específica com a inserção do Folclore, ou das Manifestações Folclóricas enquanto conteúdo pedagógico.

As questões relacionadas ao valor educativo do folclore e sua aplicabilidade na escola nos levam, invariavelmente, a um discurso atual. Entretanto, pouco proveito tem tido esta discussão nas escolas. Os trabalhos que discutem

sobre o assunto têm procurado compreender a dinâmica e o significado que têm o estudo do folclore e as relações da cultura popular com os saberes escolares nas salas de aula. O estudo do folclore é, desta forma, apresentado como um conhecimento geral da cultura de um povo, que merece ser estudado nas escolas que fazem parte da vida destes povos, como forma de reconhecimento e legitimação desta cultura (CÔRTEZ, 2004, p. 278).

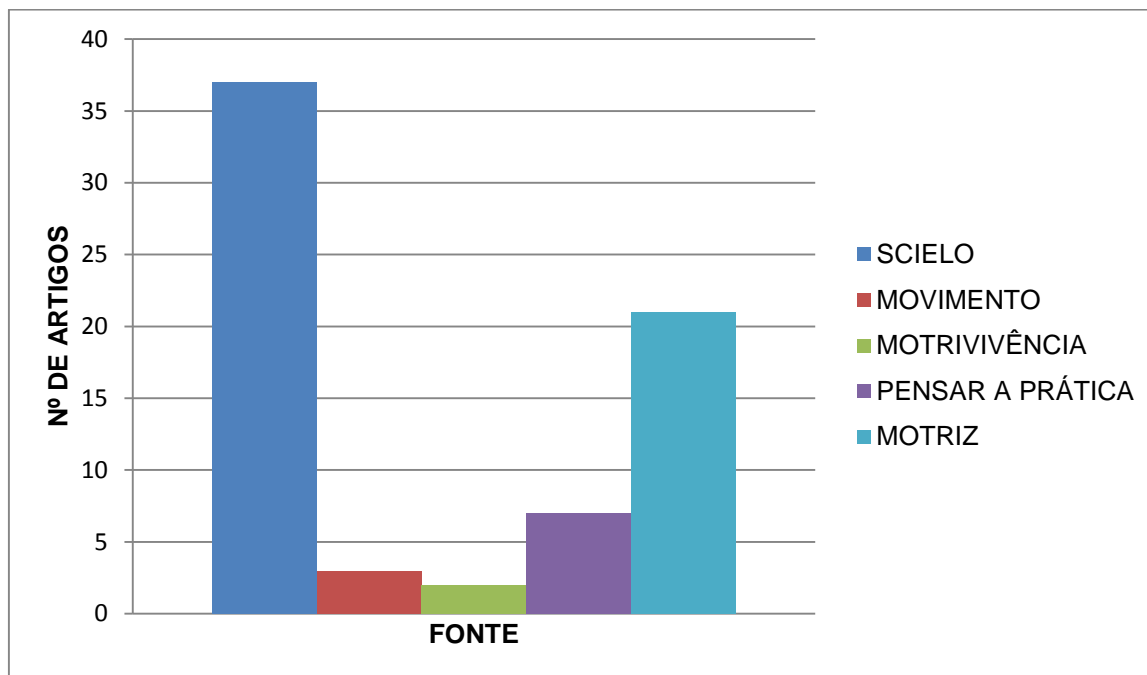
Podemos inferir que toda a riqueza e funcionalidade das manifestações folclóricas enquanto saber do povo compreende um importante conteúdo a ser tematizado pelas práticas pedagógicas. “[...] O estudo do folclore é fundamental para caracterizar a formação cultural de um povo e de seu passado, além de detectar a Cultura Popular vigente, pois o fato folclórico é influenciado por sua época” (PEREIRA, 2009, p. 5).

No entanto, todo esse valor só será compreendido se o âmbito escolar superar o trato descontextualizado e limitado, como por exemplo, a restrição nas datas comemorativas. “Entendemos que a construção de saberes pedagógicos que contemplem as manifestações da cultura popular na escola deve emergir de situações concretas de ensino-aprendizagem” (ZAMDOMÍNEGUE; MELLO, 2014, p. 55). Dessa forma, pode-se caminhar para uma escola que, ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural dialoga com uma prática educativa democrática.

2.1.2 O Folclore como Tema de Pesquisas

Nesse tópico, apresentaremos os resultados da pesquisa bibliográfica que constituiu uma das dimensões do nosso trabalho que são descritas no capítulo de metodologia, bem como algumas discussões referentes à temática. Realizadas as duas etapas da busca tivemos os seguintes resultados: Scielo (37), Revista Movimento (3), Revista Motrivivência (2) e Revista Pensar a Prática (7), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (0), Cadernos de Formação RBCE (0) e Revista Motriz (21). Para melhor ilustrar esse aspecto da pesquisa, elaboramos o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Ocorrência de artigos do tema Folclore.



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos esse aspecto da pesquisa bibliográfica observamos que as possibilidades de discussão, baseados na pouca quantidade de estudos são pequenas se colocadas sob o viés do nosso problema, ou seja, da inserção do Folclore nas práticas educativa, sobretudo, das que defendem a característica da Educação Integral. Esse fator foi um dos motivos pelos quais a pesquisa em questão assume a temática da Educação Integral como principal.

Nesse contexto, ao elencarmos o indexador Scielo e baixarmos o total de 37 estudos, selecionamos a partir dos resumos 8 estudos para leitura na íntegra. Ao analisar os 8 estudos, pudemos perceber que alguns deles tinham uma semelhança na sua discussão central e realizamos uma categorização e organização conforme similaridade, quando possível. Buscamos também apresentar alguns estudos que não apareceram no levantamento, mas dialogam com o tema e consideramos pertinente evidenciá-los para compor nossa discussão. Dessa forma, elaboramos um quadro que representa essas etapas. Após isso, nos dispomos a apresentar os estudos de acordo com as categorias, tal como sinalizado.

Quadro 1 – Scielo e Folclore: seleção dos artigos e categorias.

Autor e ano	Área de Concentração	Categoria
GARCIA, A. L. (2004); NEDEL, B. L. (2007); NEDEL, B. L. (2005); NEDEL, B. L. (2011); RIBEIRO, C. B. (2005).	Psicologia; História; História; História; Letras.	Identidade Cultural
PORTO, P. C. P. (2014).	Letras	Educação
GARCIA, S. G. (2001).	Sociologia	Sociologia
CARDOSO, B. L. C.; ASSUMPÇÃO, L. O. T. (2011)	Educação Física	Saúde

Fonte: Elaboração própria.

Conforme quadro, dentre os 8 estudos selecionados 5 deles possuem uma temática em comum, que denominamos Identidade Cultural. Desse modo, fazendo uma apresentação breve explicitaremos os elementos que nos fizeram categorizá-los dessa forma. O estudo de Garcia (2004), por exemplo, compartilha que o folclore se caracteriza como um importante elemento da construção de um imaginário social comum entre os moradores do estado do Espírito Santo. Em sua pesquisa com professores da cidade de Vitória, afirma que

[...] as R.S. [Representações Sociais] apresentam-se como fonte para a compreensão dos mecanismos que compõem o processo de constituição da identidade social dos indivíduos (definida por Tajfel como o conhecimento que o sujeito tem, de pertencimento a determinados grupos sociais e o valor emocional atribuído a essa pertença), visto que os grupos sociais recorrem constantemente ao uso de representações tanto para a promoção de uma consciência comum no âmbito interno (intra-grupo), quanto para a defesa de interesses próprios no contexto externo (inter-grupo) (GARCIA, 2004, p. 88).

Nedel (2007) apresenta uma discussão acerca da construção do regionalismo do Rio Grande do Sul com enfoque na análise do autor Gilberto Freyre. A autora aponta os discursos sobre o tema que se referem à identidade cultural/social desse estado conforme trecho a seguir.

A análise dessas escalas de pertencimento deve admitir então que nem sempre as culturas definidas sobre bases territoriais tiveram um caráter evidente. Antes disso, elas resultam de um intenso trabalho de formalização dos ingredientes nos quais se ancora, sob o signo da “autenticidade”, a adesão cívica dos habitantes. É metodologicamente recomendável, neste sentido, que seja considerado desenvolvimento de uma variedade de competências e saberes que funcionam como instâncias disciplinares da memória coletiva (NEDEL, 2007, p. 91).

A mesma autora, em estudo do ano de 2005 também discute acerca do regionalismo, mas sob a análise histórica do primeiro Museu do estado do Rio Grande do Sul.

[...] a enunciação do pertencimento local não basta a si mesma: além de operar na fenda de um discurso, mas abrangente – onde o particular é hierarquizado em um conjunto de partes cuja soma não se resume ao “todo” – ele concorre com classificações de ordem distinta – como as identidades geracional, de classe ou religiosa, por exemplo (NEDEL, 2005, p. 91).

Nedel (2011) retorna a aparecer no levantamento bibliográfico. Nesse momento, a autora apresenta uma discussão sobre o Rio Grande do Sul na sua participação no Movimento Folclórico Brasileiro, novamente com considerações acerca do regionalismo gaúcho. De acordo com Nedel a

[...] criação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas em 1948, distingue-se como uma nova modalidade discursiva e institucional do chamado *regionalismo gaúcho*. Em outras palavras, como um marco de diversificação social e de inovação formal dos usos da história na sociedade sul-rio-grandense. Tal evento funda a modernização das formas anteriores de mediação identitária no Estado brasileiro. Com seus novos rituais de celebração, ele realiza o imperativo de dramatização de um passado comum que se estende das academias e museus para os movimentos sociais e a mídia, tomando parte em um processo de progressiva patrimonialização da memória local (NEDEL, 2011, p. 209-210).

Concluindo a categoria Identidade Cultural, o estudo de Ribeiro (2005) apresenta uma discussão acerca do folclore e o desenvolvimento histórico-literário do tema. Nesse contexto, realiza uma análise de diversos autores na elaboração de estudos relacionados à identidade cultural nacional.

[...] preocupados com a urgência de encontrar e expor elementos que representassem a nação em detrimento do influxo político e cultural português, os intelectuais do período criam uma idéia de *popular*, sobretudo apoiada na do romantismo alemão, que traz uma acepção de “espontaneidade ingênua” e anonimato, característicos de uma coletividade homogênea e uma que se poderia considerar a *alma nacional* (RIBEIRO, 2005, p. 146).

Dando sequência, os próximos estudos a serem apresentados não possuíram similaridades com nenhum outro. Desse modo, cada um deles foi categorizado em campos diferentes. Porto (2014) compartilha uma discussão defendendo a inserção da temática do folclore nas práticas pedagógicas da educação infantil, apoiada nas contribuições de Florestan Fernandes e, de maneira específica, dialogando com a literatura. Optamos por categorizar esse estudo como do campo da educação.

O seguinte estudo encontrado no levantamento bibliográfico, assim como o estudo anterior apresenta no seu escopo o autor Florestan Fernandes. Garcia (2001) trata no seu artigo a respeito do início da trajetória do sociólogo que se refere ao tema do folclore e sua relação às discussões sociológicas.

Por fim, o estudo de Cardoso e Assumpção (2011) apresenta uma discussão que categorizamos ser do campo da saúde. Os autores discutem acerca da utilização do folclore como fator motivacional de atividade física para idosos. Ao realizar uma pesquisa de campo, constataram que os idosos da pesquisa evidenciaram de diversas formas o gosto pelas atividades que eram promovidas com o tema, principalmente a partir das músicas.

Conforme apontado anteriormente, ao iniciarmos a aproximação com o tema tivemos contato com alguns estudos que não apareceram no levantamento bibliográfico. Acreditamos que esses estudos nos trazem importantes reflexões acerca da temática do folclore, sendo assim, também nos dispomos a apresentá-los brevemente.

Delbem (2007) traz em seu artigo “Folclore, Identidade e Cultura” algumas reflexões acerca do tema. A autora traz alguns apontamentos sobre as manifestações folclóricas no estado de São Paulo. Para Delbem, o estranhamento do homem contemporâneo pelo folclore tem raiz no processo de urbanização acelerado sofrido, em especial em SP, que fez com que este priorizasse os saberes eruditos em detrimento dos populares (2007).

Outro estudo sobre o tema aponta algumas variáveis do tema na escola. Ferreira et al (2010), em seu artigo “O folclore como conteúdo das aulas de educação física na cidade do Macapá/AP”, traz algumas considerações acerca da educação física e folclore. O estudo foi realizado com professores da rede estadual de ensino no primeiro semestre de 2009 e tinha como objetivo verificar se o folclore estava presente nas aulas. Nele constatou-se que apenas 31% dos professores entrevistados utilizam o folclore em suas aulas.

Já em “A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica”, Izumi e Martins (2006), em estudo sobre a importância das danças folclóricas pesquisaram seis professores (de 1ª a 4ª série) das seis escolas municipais da cidade de Maringá/PR. Nessa pesquisa, constatou-se que todos os professores utilizam o conteúdo danças folclóricas nas aulas e que é de bom envolvimento dos alunos.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este tópico, tal como apontado na introdução dessa pesquisa trata da temática que se tornou primordial para nossa discussão, a educação integral. Desse modo, iniciamos apresentando as principais compreensões acerca do tema e seguidamente propomos uma breve apresentação de alguns aspectos históricos da educação integral no Brasil, além dos seus dispositivos legais mais recentes.

No ano de 2009, a revista *Em Aberto* realizou uma edição dedicada ao tema que nos traz discussões bastante relevantes para o seu entendimento³. Como principal referência do escopo deste tópico, tomamos o artigo *História(s) da Educação Integral* publicado nessa edição. Para a autora, Coelho (2009), as origens da discussão remontam a Antiguidade, quando na criação da *Paidéia*, a cultura grega defendia um ideal de educação/formação pautado nas diversas dimensões que constituem o homem. A educação integral compunha “[...] uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social [...]” (COELHO, 2009, p. 85).

A partir desse entendimento, a autora segue apresentando como essas questões voltaram a ser abordadas nas discussões da educação.

[...] foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a *Paidéia*, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (COELHO, 2009, p. 86).

Podemos perceber que a ideia de Educação Integral caracteriza uma tarefa abrangente para a instituição escolar. Ao longo dos anos diferentes correntes político-filosóficas construíram suas concepções acerca desse tipo de educação. Pontuam-se a político-conservadora, a político-emancipatória e político-desenvolvimentista (COELHO, 2009).

³ VER: Educação Integral e Tempo Integral (2009). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/105>. Acesso em: 29 out. 2015.

Para os conservadores “[...] as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina [...]”, Já para os anarquistas “[...] a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas. Por fim, os liberalistas defendiam [...] como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial [...] (COELHO, 2009, p. 88-89). Nessa perspectiva, a autora conclui:

[...] podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão. O dissenso existe, é certo, na medida em que, por trás dessas concepções, encontramos diferentes visões sociais de mundo que, como diz Löwy, são "conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas" (1985, p. 13), constituindo ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive (COELHO, 2009, p. 90).

Nesse contexto as diferentes concepções acerca do que representa a educação integral, também carregam diferentes formas de concebê-la. No caso do Brasil, por exemplo, propostas que surgiram ao longo dos anos sinalizam algumas convergências de educação integral.

No artigo *Anísio Teixeira e Educação Integral Cavaliere* (2010) apresenta a trajetória deste autor e especialmente os seus investimentos em propostas educacionais no Brasil. O estudo trata-se de uma análise de três livros de Anísio Teixeira: “Educação para a democracia (Teixeira, 1997), Educação não é privilégio (Teixeira, 1994) e Educação é um direito (Teixeira, 1996)” (CAVALIERE, 2010, p. 250), que expõem o processo de desenvolvimento da sua concepção de Educação Integral, uma das pioneiras no país.

Antes de iniciar com as ideias de Anísio Teixeira a autora retrata o contexto anterior do país. Contexto este que em relação às políticas educacionais estavam centrados na noção Integralista.

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. [...] A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista (CAVALIERE, 2010, p. 249; 250).

Diante desse cenário, que o autor analisado começa a se inserir no campo da educação e ao tomar

[...] contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira. [...] passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Ao se apresentar insatisfeito com o que a escola brasileira retratava na época baseado nos autores supracitados sistematizou algumas mudanças consideradas por ele imprescindíveis para a melhora do quadro. Segundo Cavaliere (2010), posicionando-se contrário aos ideais anteriormente estabelecidos como o Higienista e Integralista, Anísio Teixeira defendia uma ampliação qualitativa. Ou seja, suas propostas previam além do atendimento amplo uma série de mudanças estruturais, centradas no aumento da carga horária e na diversificação de atividades na escola.

O seu projeto de educação se materializou na década de 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. “[...] O Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública” (CAVALIERE, 2010, p. 257). Esse marco foi bastante representativo no campo educacional e embora não tenha sido levado adiante devido à ditadura de 1964, anos mais tarde inspirou outra proposta de educação integral, os Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro de Darcy Ribeiro. Concluindo, a autora afirma que “Foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno” (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Concretizada algumas décadas após a proposta de Darcy Ribeiro de educação integral também se destacou no cenário educacional e como afirmado anteriormente contou com forte inspiração das ideias de Anísio Teixeira, no entanto, Darcy Ribeiro propôs algumas mudanças estruturais.

[...] as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. [...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que

compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço (COELHO, 2009, p. 92-93).

Nesse sentido, segundo Coelho (2009), as duas concepções embora compartilhem semelhanças apontam uma diferença significativa. Conforme organização das atividades citado anteriormente, as propostas defendem duas formas de conceber a educação integral pautada na diversificação de saberes; enquanto Anísio Teixeira enxergava as atividades escolares e as não-escolares de forma não integrada para a formação completa, Darcy Ribeiro entendia que elas deviam acontecer no mesmo espaço, de forma mais integrada.

Esses dois autores foram os pioneiros da educação integral no Brasil. No decorrer dos anos seguintes até a atualidade foram elaboradas outras propostas de educação integral e assim como as que apresentamos nesse capítulo possuem diferentes formas de compreender a formação completa. Ainda de acordo com Coelho (2009), dentre os autores que se dedicaram à temática é possível observar três concepções.

Uma delas compreende a educação integral como aquela que a própria instituição escolar é a incumbida de proporcioná-la e isso pressupõe um aumento qualitativo da carga horária, conhecida como escola de tempo integral. Outra concepção defendida por estudiosos afirma, porém, que a educação integral não pressupõe obrigatoriamente a ampliação do tempo na escola, ou seja, entendem que a formação mais completa possível está relacionada mais com a intensidade educativa do que com a mudança do horário escolar. Permanece também, e segundo a autora é a que se destaca em difusão, a ideia de educação integral em parceria com outras instituições. Essa concepção, também defende a ampliação da jornada, mas compreende atividades diversas feitas pelas instituições parceiras e fora da escola.

Para compor essa discussão trazemos as contribuições de Guará (2006) em seu artigo *É Imprescindível Educar Integralmente*, onde a autora ao retomar um estudo anterior feito no ano de 1999 trata dos conceitos de educação integral, bem como dos desafios dos programas educacionais que pretendem operar nessa lógica. Antes de iniciar as discussões a autora ressalta:

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (GUARÁ, 2006, p.15).

Desse modo, procura apontar as questões a serem refletidas acerca da implementação e desenvolvimento desses programas. Destacamos as seguintes discussões: Educação Integral como formação integral, Educação Integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores e Educação Integral na perspectiva de tempo integral.

Em linhas gerais, quando a autora fala em Educação Integral na sua relação com a formação integral, faz menção à educação que objetiva que as suas práticas possam refletir a compreensão dos sujeitos nas suas várias dimensões, dialogando assim com a sua totalidade (GUARA, 2006).

Quando discorre acerca da articulação de saberes a autora defende que “O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social” (GUARA, 2006, p. 17). Sendo assim, podemos compreender que esse tipo de educação vai além dos currículos de estruturas fechadas, pautadas apenas nas disciplinas tradicionais.

Por fim, traz reflexões acerca dessas características nas escolas que funcionam em jornada ampliada. Ou seja, entende-se que Educação Integral não é sinônimo de Educação em Tempo Integral. Nessa lógica, a autora após apresentar exemplos de propostas com essa característica aponta suas principais críticas.

As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola (GUARÁ, 2006, p.18).

Em contrapartida, sinaliza que, atualmente o debate em torno da melhoria da educação pública brasileira tem caminhado em favor da ampliação da jornada escolar. As justificativas que a defendem, estão baseadas nas novas demandas da escola em relação às novas gerações, além das demandas da organização contemporânea da vida social (GUARA, 2006).

Nesse contexto é necessário ampliarmos nossa compreensão acerca da Educação em Tempo Integral, já que não se trata de um sinônimo da Educação Integral. Cavaliere (2007) nos traz importantes reflexões acerca da questão. Para a autora discutir o tema requer, sobretudo, analisar a jornada escolar sob o ponto de vista do tempo social e conseqüentemente do tempo escolar.

O tempo social é constituído pela maneira com que determinada sociedade em determinado contexto histórico mede e organiza as dimensões da vida humana. Desse modo, as diversas dimensões se relacionam e influenciam a vida dos indivíduos, ora mais, ora menos através tempo (CAVALIERE, 2007).

O tempo escolar, que, por sua vez é um tempo social, trata-se de um tempo central na vida das pessoas em idade escolar. E, partir da sua obrigatoriedade foi e é influenciado pelos interesses da sociedade em geral. Sendo assim,

[...] o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Nessa perspectiva, pode-se concluir que o aumento da carga horária escolar não está centrado apenas em objetivos pedagógicos e/ ou formativos e que assim sendo pode conceber a escola resultados positivos ou negativos, influenciados também pela especificidade das distintas realidades escolares.

A escola para Cavaliere (2007), nesse momento em que a mudança do seu tempo se torna cada vez mais presente no Brasil deve atentar-se para que essa nova característica não se limite às demandas externas. A instituição escolar, dessa forma, passa por uma ressignificação do seu papel, ou seja, agora requer outra experiência escolar. Com o tempo ampliado precisa construir práticas que vão além da organização tradicional, do currículo tradicional; práticas que possibilitem e/ ou ampliem sua relação com a cultura, por exemplo, que são limitadas nas escolas de tempo parcial.

Para ilustrar a diferença apresentada até o momento, tal como fizemos anteriormente neste capítulo acerca das distintas concepções de Educação Integral, apontaremos as concepções de Escolas de Tempo Integral. Segundo Cavaliere (2007), atualmente podemos destacar quatro incidências nas quais denomina Assistencialista, Autoritária, Democrática e Multissetorial.

A concepção Assistencialista de Educação em Tempo Integral justifica a ampliação da jornada escolar pela necessidade de atender um público específico. Essa ideia, que de acordo com a autora é a mais difundida, defende essa característica escolar para o atendimento dos alunos “carentes”. A concepção Autoritária enxerga na escola uma alternativa para o afastamento da violência/ crime presente em grande parte das

comunidades das escolas públicas. Nessa concepção a disciplina e preparação para o trabalho são centrais. Para a concepção Democrática a escola de tempo integral é uma possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos escolares, bem como de experiências culturais. Nessa visão o foco é o desenvolvimento do pensamento crítico com vistas à emancipação dos sujeitos. Já a concepção Multissetorial, que para a autora vem se disseminando amplamente no Brasil, aponta para descentralização das práticas pedagógicas. Ou seja, a ideia de tempo integral constituído por outras instituições e que dessa forma caminha-se para a qualidade (CAVALIERE, 2007).

A partir da compreensão das diferentes concepções de Educação Integral, bem como de Educação em Tempo Integral apresentaremos alguns dos dispositivos legais mais recentes que discorrem acerca da temática no Brasil.

A primeira refere-se ao programa nacional intitulado Mais Educação que

[...] constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, acesso em 27 fev. 2016).

Esse programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, a partir do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 dispõe:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. [...]

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Ou seja, o Programa Mais Educação busca a partir de uma série de ações efetivar a partir da instância nacional a ampliação da jornada escolar no Brasil.

Outra iniciativa governamental recente é a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Também promovido pelo Ministério da Educação, a criação do PNE contou com a presença de diversos seguimentos em todo o país para a criação de 20 metas para a educação no país. Sendo assim dispõe:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Sobre o PNE é importante destacar que, devido sua abrangência nacional e a conjuntura na qual foi elaborado representa um marco histórico para educação de maneira geral. Isso porque, além de compreender diretrizes propõe os caminhos a serem seguidos para sua efetivação.

Das 20 metas elaboradas o Ministério da Educação as dividiu em grupos, conforme o sítio do PNE:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, acesso em 27 fev. 2016).

Nesse contexto destacamos a sexta meta que discorre de maneira específica às nossas discussões:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Concluindo com os dispositivos legais da União, no presente ano (2016) foi instituído o decreto 16.637 na edição nº 412 (11 de março) que trata especificamente sobre a ampliação da jornada nas unidades municipais de Educação Infantil e Fundamental de Vitória/ES.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com Jornada Ampliada”, destinado às crianças e adolescentes regularmente matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória, que é uma ação complementar à escolarização.

[...]

§ 2º. O atendimento em “Educação Integral com Jornada Ampliada”, é facultativo para estudantes regularmente matriculados nas Unidades de Ensino Municipais, ocorrendo no contraturno da escolarização.

Art. 2º. A modalidade Educação Integral com Jornada Ampliada pressupõe o desenvolvimento de atividades complementares de experimentação e orientação pedagógica, cultura e artes, esporte e lazer, educação ambiental e de direitos humanos, comprometidas com a formação cidadã.

Parágrafo único. As atividades/oficinas integradoras poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou fora dele, com destaque para o reconhecimento e valorização do entorno, bem como a utilização de outros equipamentos da Cidade.

Art 3º. Serão beneficiários prioritários da modalidade Educação Integral com Jornada Ampliada os estudantes regularmente matriculados e frequentes em situação de vulnerabilidade e risco social, atendidos por programas de transferência de renda e considerando aspectos objetivos de âmbito social, de saúde, exposição às violências e situação escolar descritos em instrumento próprio (VITÓRIA, 2016).

Destacamos os trechos acima do decreto, pelo fato de ser muito recente e por descrever as legalmente as características e as normas a serem seguidas pelas unidades de ensino. Na mesma data da publicação do decreto 16.637/2016, a Secretaria Municipal de Educação pela portaria SEME nº 006/2016

Estabelece critérios para o acesso de crianças e adolescentes ao atendimento em Educação Integral com Jornada Ampliada na Rede Municipal de Ensino de Vitória, para o ano de 2016 [...] considerando a necessidade de cumprimento o disposto no inciso III do Art. 2º e **a Meta 6 da Lei 8.829/2015** [sobre a meta ver nota⁴] que trata do Plano Municipal de Educação de Vitória, e o disposto no Decreto Nº 16.637, de 11 de maio de 2016 (VITÓRIA, 2016, grifo nosso).

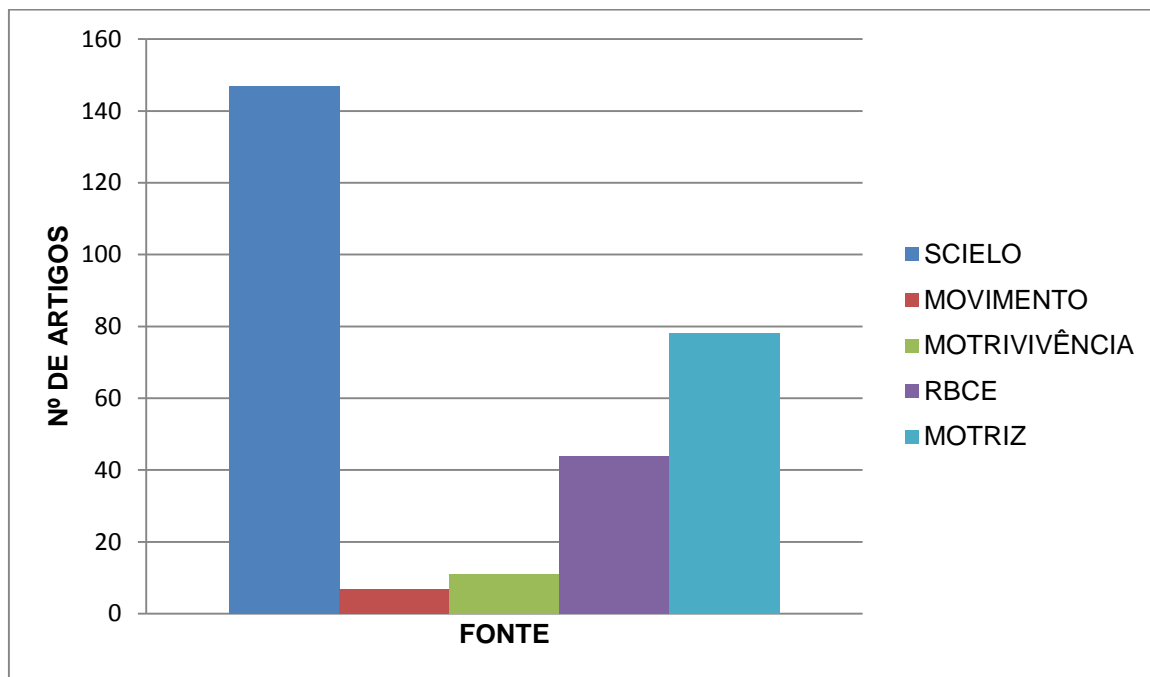
⁴ Na meta 6 da lei Municipal 8.829/2015 fica disposto: “Oferecer e Assegurar a educação em tempo integral, garantindo-a de forma qualitativa, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (das) estudantes da educação básica” (VITÓRIA, 2015, p. 11).

A partir do apontado nesse tópico pelos referenciais, bem como nas atuais disposições governamentais, as discussões em torno dos temas são de grande relevância, já que podemos inferir que esta característica fará parte de maioria das escolas no país. Ou seja, pesquisas em torno da Educação Integral e do Tempo Integral, tanto em contextos nacionais quanto em contextos específicos são importantes para contribuir na discussão, pois a questão ainda está se consolidando no que confere os estudos do âmbito educacional. Nesse sentido, no tópico a seguir como o a Educação Integral aparece como tema de pesquisas.

2.2.1 Educação Integral como tema de Pesquisas

Assim como descrevemos no capítulo de metodologia desse trabalho, apresentaremos nesse tópico os resultados da pesquisa bibliográfica acerca da temática da Educação Integral. Realizadas as duas etapas de busca encontramos os seguintes resultados: Scielo (147), Revista Movimento (7), Revista Motrivivência (11), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (44), Cadernos de Formação RBCE (0), Revista Motriz (78), Revista Pensar a Prática (fora do ar na data da busca), tal como ilustramos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Ocorrência de artigos do tema Educação Integral.



Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que o fizemos no intuito de verificação da ocorrência de debates. Fazendo uma simples comparação entre as temáticas, a quantidade de estudos sobre a Educação Integral é significativamente maior que sobre o Folclore, confirmando para a pesquisa em questão mais possibilidades de discussões.

Assim como apresentado acerca do folclore como tema de pesquisas, o escopo deste capítulo também contempla a apresentação de alguns estudos que representam temas de discussão da Educação Integral enquanto objeto de estudo.

Tal como também descrevemos na metodologia, elencado o indexador Scielo como fonte principal, baixamos o total de estudos e após a seleção a partir da leitura dos resumos selecionamos 22 estudos que se aproximaram do nosso problema. A partir desse movimento inicial, categorizamos e organizamos conforme similaridade, quando possível, de acordo com o quadro abaixo. Em seguida, apresentaremos os estudos que elencamos para ilustrar cada categoria.

Quadro 2 – Scielo e Educação Integral: seleção dos artigos e categorias.

Autor e ano	Área de concentração	Categoria
FELÍCIO, H. M. dos S. (2011); LEITE, L. H. A. (2012); AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. (2014).	Educação Educação Educação	Currículo
COELHO, L. M. C. da C. (2012); CASTRO, A. de; LOPES, R. E. (2011); FERREIRA, H. B.; REES, D. K. (2015); TORALES, M. A. (2012); OLINTO, J. de S. P.; TAVARES, G. M. (2014); CAVALIERE, A. M. (2007); BRANCO; V. (2012).	Educação Educação Letras Educação Psicologia Educação Educação	Estrutura
MENEZES, J. S. S. (2012); COSTA, C. S. N. et al (2011); SILVA, R. M. D. da; BUSNELLO, C. P.; PEZENATTO, F. (2013); COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. (2014); LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (2012); PENTEADO, A. (2014).	Educação Administração Ciências Sociais Educação Educação Educação	Políticas Públicas
SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. (2014); MOURA, D. H. (2013); MORAES, C. S. V.; CALSAVARA, T.; MARTINS, A. P. (2012); FERRETTI, C. J. (2009); RODRIGUES, G. de A. (2010); GONDRA, J. G. (2011).	Educação Educação Educação Educação Artes Plásticas Educação	Concepções Teóricas

Fonte: Elaboração própria.

Com a maior quantidade de estudos do tema apresentaremos os estudos que elencamos para ilustrar cada categoria e comentaremos sobre as suas principais contribuições para essa pesquisa. Desse modo, tal como descrito no quadro, dos três estudos categorizados como acercado Currículo apresentaremos os artigos de Felício (2011) e Leite (2012).

Felício (2011) em *A instituição Formal e a Não-formal na construção do Currículo de uma Escola de Tempo Integral* traz o resultado de uma pesquisa em uma escola municipal de São José dos Campos/SP. O contexto da escola pesquisada contemplava uma série de problemáticas no que respeita a inserção da mesma na comunidade em questão. Tratava-se de um conjunto habitacional que era composto por moradores de uma favela, que fazia parte de um programa do governo denominada “desfavelização”.

Assim, a maneira com que a mesma operava não abrangia as características dos sujeitos que se inseriam naquela realidade. Nesse sentido, após o primeiro ano de

funcionamento a unidade decidiu estabelecer parceria com uma instituição não-formal de ensino, no intuito de construir um currículo único para uma reelaboração do seu projeto político pedagógico. No que confere o escopo da iniciativa, a autora aponta que

[...] a concepção da construção de um currículo integral está para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais, desenvolvendo um rol de atividades curriculares que enriqueçam a vivência dos educandos – o que é significativo também. Contudo, o currículo integral deve ser compreendido como um único processo, construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas de conhecimento (SOUZA, 2010) e instituições – e destes com o contexto social – que garanta a formação plena do educando (FELÍCIO, 2011, p. 168).

Sendo assim, ao construir um currículo que une as particularidades das instituições caminha-se para um processo de ensino que compreende a articulação dos conhecimentos e dessa forma, valoriza as particularidades e os interesses dos educandos.

Além da compreensão ampla de currículo, Felício (2011) aponta a importância de os profissionais envolvidos nos projetos de educação integral compartilharem as experiências e trabalharem com projetos coletivos. E que nesse esforço possam estar em constantes diálogos.

Por fim, ressalta alguns desafios na consolidação do currículo integral. Nesse sentido podemos compreender que estão presentes nas ações/propostas nessa realidade educacional. Pontuam-se:

- Uma legislação que garanta a Educação Integral para todos e não apenas para algumas experiências específicas e pontuais.
- Uma política de financiamento que garanta as necessidades provenientes da Educação Integral, sobretudo na necessidade de o tempo integral também ser considerado para o professor.
- A construção de um corpo conceitual que sustente a concepção de currículo da Educação Integral para além da expansão do tempo na escola.
- A formação de profissionais para entender e desenvolver ações educativas em perspectivas mais amplas que a escola (FELÍCIO, 2011, p. 180).

Após as reflexões de Felício (2011) nos dispomos a apresentar o estudo de Leite (2012). No intitulado *Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Santarém e Belo Horizonte* a autora apresenta a análise das propostas desses municípios que foi fruto das pesquisas realizadas por um grupo de universidades apoiadas pelo Ministério da Educação. Essa pesquisa anterior mapeou as experiências de ampliação da jornada

escolar em diversos municípios do Brasil e dentre os resultados encontrados Leite (2012) propõe reflexões acerca das propostas dos territórios educativos. Nesse sentido, a autora relata as características das propostas de Santarém, que recebe o nome de “Escola da Gente” e de Belo Horizonte, chamada “Escola Integrada”.

Em Santarém, o Programa de educação em tempo integral abrange as escolas urbanas e rurais do município e por esse motivo estabeleceu ações que dialogassem com suas especificidades. Dentre os projetos do Programa destacam-se o Arte na Escola da Gente e o Escola Floresta. O primeiro é constituído por oficinas e mostras culturais que tematizam as diversas linguagens artísticas e envolve a participação dos alunos, educadores e os pais em diferentes espaços das comunidades. Já o projeto Escola Floresta funciona em uma área do Conselho Nacional dos Seringueiros em uma comunidade da cidade. O projeto recebe alunos e educadores de diversas escolas do município que permanecem durante o dia em atividades de educação ambiental (LEITE, 2012).

Em Belo Horizonte, o Programa “Escola Integrada” é formado pela rede municipal em parceria com universidades e ONGs. Também com foco na ampliação dos espaços educativos, o Programa propõe atividades diversas formando uma estrutura comum que as escolas e os alunos/ comunidade têm a opção de escolher participar ou não. Desse modo, cada escola, seguindo as orientações do programa e suas particularidades cria na comunidade em que se insere uma responsabilidade coletiva da educação dos alunos e sensibiliza a percepção/ olhar dos sujeitos envolvidos em relação aos espaços comuns a partir das diversas ações educativas (LEITE, 2012).

Nesse contexto, a autora conclui que as experiências descritas mesmo com suas dificuldades apontam para a construção de uma prática educativa que rompe com alguns ideais que afastam a escola da experiência social. Ao transformar os diversos espaços da comunidade em espaços de conhecimento e consolidar uma relação mais ativa entre pais, alunos, educadores e comunidade em geral; além de construir uma educação integral pautada na vida e suas várias dimensões podendo contribuir para a mudança de realidades (LEITE, 2012).

Portanto, ao analisarmos os dois estudos podemos perceber que ambos propõem um currículo que concebe a educação integral como fruto de um trabalho entre a escola e outras instituições pensando na qualidade da ampliação da jornada escolar a partir da diversidade de experiências educativas. Essa parceria, no entanto, pressupõe a

intensa articulação das propostas, ou seja, com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Dando continuidade, iniciaremos as discussões da categoria Estrutura. Como fizemos na categoria Currículo, selecionamos os trabalhos de Coelho (2012) e Castro; Lopes (2011) dentre os seis da categoria.

Em *Alunos no Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral*, Coelho (2012), traz importantes considerações acerca da temática. A partir de falas dos alunos de escolas que operam em jornada ampliada, a autora estabeleceu eixos de reflexão sobre as construções, significações que eles têm dessa experiência. Seu estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa em alguns municípios do país sobre essa característica e que, no caso anterior não explorou essa dimensão.

Nesse contexto, constituem-se em três compreensões: 1 - “correlacionam a ampliação da jornada escolar com a aprendizagem [...]” (COELHO, 2012, p. 80); 2 – “[...] traçam uma linha contínua entre a ampliação da jornada escolar e situações que envolvem risco [...]” (COELHO, 2012, p. 80); e 3 – “[...] o fazem evidenciando a ausência de oportunidades e/ou instituições sociais e culturais no seu cotidiano [...]” (COELHO, 2012, p. 80). Ao refletir sobre elas, conclui que “[...] por meio das atividades que desenvolvem, percebem-nas como igualmente constitutivas de sua(s) *formação(ões) humana(s)* – em outras palavras, percebem-nas como *Educação Integral*” (COELHO, 2012, p. 81).

Adiante, a autora explora as justificativas das propostas de ampliação da jornada escolar. Afirma que são “(1) a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e (2) a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social [...]” (COELHO, 2012, p. 81). Ao apontá-las, ressalta duas dimensões. A primeira diz respeito à iniciativa de reconhecer a necessidade de melhoria e que uma alternativa fundamental é o aumento do tempo de permanência nas atividades educativas. Já a segunda, faz uma alerta ao que podemos chamar de desvio de função da instituição escolar. Uma vez que pretende, com seus projetos, solucionar problemas que a extrapolam.

Nessa perspectiva, Coelho (2012) realiza mais uma classificação para dar continuidade ao argumento acerca dos papéis que a proposta pode assumir.

Denominam-se “escola de tempo integral” e “aluno de tempo integral”. Na mesma lógica, a primeira expressão contempla todo esforço em cumprir/criar da melhor forma processos/ambientes que sejam capazes de contribuir para a formação humana dos educandos. E que com essa configuração possa-se enxergar uma educação integral.

A segunda aponta para o que, concordando com a justificativa da vulnerabilidade social dos alunos dessa realidade, pouco se dedica as práticas pedagógicas articuladas à formação escolar.

Nessa continuidade, destaca que a

[...] intensa utilização da escola para fins não propriamente “educacionais” pareceu-me possível ser indicado pelo termo “robustecimento” [...] diz respeito à permeabilidade que se instaura devido às sucessivas utilizações da escola, cuja insistência e intensidade acabam por imprimir, como traço orgânico, a possibilidade de sua utilização *permanente* para objetivos *transitórios* e de curto alcance que, não raro, se realizam, como já dito, em detrimento do ensino (ALGEBAILLE, 2009, p. 329 apud COELHO, 2012, p. 87).

Sendo assim, podemos inferir que para a autora a escola, quando se propõe a operar nessa característica deve se atentar para a centralidade da sua função. O que quer dizer que, mesmo ao considerar e/ou priorizar o atendimento em tempo integral para os sujeitos que denominam vulneráveis, as práticas devem ter como objetivo principal a formação dos alunos. Portanto, nota-se a ampliação das tarefas escolares como aponta o estudo de Coelho (2012), bem como a exclusão dos sujeitos que não se enquadram nas características de vulnerabilidade.

Já em *A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades*, Castro e Lopes (2011) apresentam uma reflexão acerca da implantação do programa de ampliação da jornada escolar no estado de São Paulo. Desse modo, as autoras analisam a proposta e a sua concretização nas unidades públicas de ensino.

Após apresentar alguns dados históricos, dos quais não nos ateremos - pois a questão já faz parte do primeiro tópico desse capítulo - as autoras apresentaram os dados da pesquisa nas Escolas de Tempo Integral (ETI) de São Paulo. Sendo assim, destacam quatro discussões que representam a realidade paulista. A primeira discorre acerca da organização do espaço e do tempo escolar; a segunda da visão das diferentes categorias que compõem a comunidade escolar sobre as ETIs; a terceira sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); e

na quarta discussão as autoras apresentam a análise geral do programa estadual de ensino fundamental.

Sobre a primeira discussão, do tempo e espaço escolar das ETIs de São Paulo, Castro e Lopes (2011) apontam que a ampliação da jornada não caracterizou uma mudança efetiva na estrutura curricular. Em outras palavras, as oficinas ofertadas que constituíam a Parte Diversificada do Currículo não representaram diferentes formas de apresentar os conteúdos. As autoras afirmam que “[...] as aulas das disciplinas do currículo básico e das oficinas obedeciam aos moldes de uma aula expositiva tradicional” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 266).

A seguinte discussão, da visão da comunidade escolar acerca das ETIs é centrada na maneira como os pais e professores representam uma educação de qualidade. Para os pais dos alunos da rede estadual paulista a “boa” escola não se enquadra no tempo integral. Castro e Lopes (2011) constataram que eles consideram a jornada ampliada desgastante para os seus filhos e que por vezes cooperam com as justificativas das faltas dos alunos. Nesse contexto as autoras se posicionam contrárias a tais práticas, alegando apoiadas no seu referencial teórico que as práticas educativas não são sempre prazerosas visto que em um primeiro momento até atividades “simples” demandam a formação de hábitos, como própria concentração (CASTRO; LOPES, 2011).

Já para os professores, “as características primeiras que compunham uma boa educação eram: acesso à alimentação, famílias interessadas na escola e respeito” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 267). Dentre essas características as autoras apontam que os professores, em sua maioria, afirmam que os pais/ responsáveis não participam da vida escolar dos alunos e que conseqüentemente eram muitos os problemas disciplinares nas escolas. No entanto, as autoras afirmam que os responsáveis alegam ter interesse nas discussões, ou seja, nessa convergência Castro e Lopes (2011) sinalizam o diálogo precário entre as famílias e as ETIs. As autoras concluem a discussão defendendo a responsabilidade de ambas na construção de uma escola de qualidade.

A terceira discussão, sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em suma define que a ampliação da jornada escolar não está necessariamente relacionada a uma melhora tanto da aprendizagem quanto da permanência dos alunos. Os dados do estudo de Castro e Lopes (2011) apontam que

nas duas disciplinas avaliadas no teste (Língua Portuguesa e Matemática), as escolas parciais alcançaram médias melhores que as ETIs, o que afirma o apontado por Cavaliere (2007) no primeiro tópico da nossa pesquisa.

Na última discussão, a respeito da análise das ETIs, as autoras iniciam apontando: “[...] a ideia de formação integral, no Brasil antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu status quo” (PARO, 1988, apud CASTRO; LOPES, 2011, p. 271). Nessa compreensão, sinaliza que historicamente as escolas que operavam nessas características tinham como público as famílias ricas, no entanto, com o desenvolvimento industrial esse formato deixou de ser seu interesse para ser instrumento do Estado frente às necessidades (não apenas educacionais) para as classes populares (CASTRO; LOPES, 2011).

Para ilustrar a discussão, as autoras expõem essa característica a partir da proposta polêmica no estado de São Paulo: a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), substituída pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). Segundo Castro e Lopes (2011) o governo ao implanta-las pretende solucionar o problema dos adolescentes em conflito com a lei e que as ETIs nesse contexto, funcionam como outra possibilidade de impedir que esses sujeitos se envolvam na criminalidade, ou seja, é clara a influência da demanda social nas políticas educacionais.

Mesmo diante das críticas que concluíram que a realidade das ETIs não respondiam aos objetivos propostos, as autoras concordam que há uma grande potencialidade nessa ideia, desde que se assumam necessidades de uma efetiva mudança da estrutura de maneira geral.

Finalizando a categoria Estrutura, elencamos o estudo de Menezes (2012) para representar a categoria Políticas Públicas. A autora no artigo *Educação em Tempo Integral: direito e financiamento* apresenta uma discussão a respeito das disposições legais que sustentam a proposta da Educação em Tempo Integral do país. Sendo assim, Menezes (2012) após evidenciar o destaque que as políticas públicas em educação tomam no que se refere à posição do Brasil enquanto importante economia mundial destaca o que observa as leis brasileiras.

Sobre a Constituição Federal de 1988, Menezes (2012) aponta que o documento não assume o termo Educação Integral, no entanto,

[...] além de apresentá-lo [a educação] como o primeiro direito social (art. 6º), explicita que, na condição de “direito de todos e dever do Estado e da família”, visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) [...] O texto constitucional determina ainda que o Estado deve garantir a todos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (art. 215), bem como valorização da diversidade étnica e regional (MENEZES, 2012, p. 139).

Ou seja, mesmo não assumindo essas características como uma educação dita integral, compreende uma variedade de elementos a serem contemplados na escolarização básica. Nessa compreensão a autora expõe que, diferente da Constituição Federal, as disposições legais que se sucederam assumiram a Educação Integral, tais como: “Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE, 2001-2010)” (MENEZES, 2012, p. 139).

Esse fato foi determinante para o avanço das discussões em torno dos temas Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Para o escopo do seu estudo – a Educação em Tempo Integral – Menezes (2012) destaca que nessas leis seguintes, ainda não era contemplado a questão do que constituía esse tempo integral, o que ocorreu apenas após a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação).

Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef⁴, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral (MENEZES, 2012, p. 141).

Porém, o Fundeb criado em 2006 e regulamentado em 2007 pela lei 11.494/2007 não atende de forma eficiente as demandas da educação básica, especialmente as demandas da jornada ampliada. Sobre a questão, a autora sinaliza a importância do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial)⁵ para a funcionamento do Fundeb.

⁵ Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi (Custo Aluno- Qualidade Inicial) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um **padrão mínimo de qualidade** para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, acesso em 20 mai. 2016, grifo do autor).

Nessa compreensão, Menezes (20) ao apontar o Fundeb como “a principal política federal de financiamento da educação básica pública em tempo integral” (MENEZES, 2012, p. 146) afirma que o Programa Mais Educação, é outro dispositivo que se destaca.

No que tange ao financiamento, é importante evidenciar que o PME [Programa Mais Educação] – que tem como área de atuação especialmente as capitais, as regiões metropolitanas, os territórios de vulnerabilidade social/áreas prioritárias da ação socioeducativa e as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (FARIA, 2011) – é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB)⁸, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MENEZES, 2012, p. 146).

Concluindo, a autora expõe que tanto o Fundeb quanto o Programa Mais Educação correspondem a importantes políticas públicas para o financiamento e consequente construção da Educação em Tempo Integral de qualidade a partir da descentralização dos seus recursos. Além disso, enfatiza a questão da importância dos estados e municípios, além da União, no que diz respeito ao assunto. Destaca ainda que

[...] se por um lado, graças, entre outros aspectos, à implementação de Programas, o Brasil deu a largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” na educação (MENEZES, 2012, p. 150).

Dando sequência, para compor a categoria Concepções Teóricas elencamos o estudo de Silva e Silva (2014) que faz uma análise do Programa Mais Educação comentado por Menezes (2012) anteriormente, e que também apresentamos no tópico inicial acerca da Educação Integral. No intitulado *Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação* os autores Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto Silva, após apontar as investidas legais da proposta do governo explora os documentos que segundo eles “[...] através dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão nos estados e municípios brasileiros” (SILVA; SILVA, 2014, p. 98).

Desse modo, analisando a concepção de Educação Integral do programa estabeleceram cinco eixos que se denominam: *Proteger para educar ou mais “coisas” através da escola?*, *Educação Intercultural e pós-modernismo*, *Reconfigurando a Pedagogia do “aprender a aprender”*, *As (im)possibilidades das Cidades Educadoras*

e *Gestão sistêmica, gerencial e neotecnicista*. Tentaremos expor, em linhas gerais, o que cada um deles apresenta.

A respeito do primeiro eixo, os autores, apoiam-se nas afirmações de Algebaile (2009), bem como Saviani (2008) para alertar – o que também consta no estudo de Coelho (2012) - sobre a problemática de ampliar as funções da escola. Afirmando que ao fazê-la muito se perde da sua função fundadora. Nesse sentido, a

[...] tarefa de “proteção”, como expressão ampliada das tarefas da escola, corresponde a encurtamentos na esfera pública, em pelo menos dois sentidos, “[...] relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 103).

Seguindo em *Proteger para educar ou mais “coisas” através da escola?*, os autores destacam que além de suas orientações teórico-metodológicas abandonarem os direitos universais⁶ assumem uma postura apenas “indutora” colocando os estados e municípios em uma situação precária. Ou seja, responsabilidades do Estado passam a ser da escola o que o faz economizar em vários aspectos, como por exemplo, na capacitação de professores (SILVA; SILVA, 2014).

Em *Educação Intercultural e pós-modernismo*, os autores buscam explicitar o que esses conceitos trazem para essa configuração escolar. Segundo eles, a proposta está fundamentada nos estudos culturais.

No que se refere à relação entre cultura e política, tais estudos são marcados por um reducionismo de variedade culturalista que subordina a política à cultura, dando centralidade às “diferenças culturais”, através da forte influência do pensamento pós-moderno. É a partir da centralidade política que as “diferenças culturais” passam a adquirir que o multiculturalismo ganha *status* de “condição da realidade” e projeto de intervenção política e pedagógica (SILVA; SILVA, 2014, p. 104).

Esses ideais são defendidos nas orientações do *Mais Educação*, o que para os autores Silva e Silva (2014) tem consequências negativas. Adiante, ao verificar a forte relação do programa com as concepções de Dewey e Anísio Teixeira, advertem que

Ao insistir que a sociedade é inerente e irredutivelmente heterogênea e diversificada e, ao rejeitar qualquer ideia de “totalidade”, que poderia nos permitir ver, nos aspectos comuns, ligações entre os elementos heterogêneos e diversificados, o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista esgota sua própria capacidade de contestar as explicações naturalistas das diferenças. Assim, esse antiessencialismo pós-moderno/pós-estruturalista passa a se assemelhar ao empirismo radical dos positivistas que foram contestados (SILVA; SILVA, 2014, p. 105).

⁶ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

O eixo seguinte, intitulado *Reconfigurando a Pedagogia do “aprender a aprender”*, os autores voltam a recorrer a Saviani para apontar a relação com o escolanovismo e para indicar o que chamam de neoescolanovismo. Para eles,

[...] a pedagogia do “aprender a aprender” renasce no contexto da chamada “sociedade do conhecimento”, de desemprego estrutural, instabilidade e precarização do trabalho, de “incertezas” resultantes das políticas neoliberais de redução do Estado e da reestruturação produtiva na direção ao “capitalismo flexível”. Nesse horizonte, o “aprender a aprender” está relacionado à “[...] a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p.423 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 109-110).

Nesse sentido, “Ao criticar a pedagogia nova, Saviani (2008) destacou que a ênfase na pesquisa em relação ao ensino levou a uma relativização do processo de apropriação do conhecimento acumulado, causando uma desqualificação da escola pública” (SILVA; SILVA, 2014, p. 109).

Assim, no contexto atual, considerando as características apontadas, renovam-se os ideais propostos em outro momento da história, agora se configurando em uma subordinação do Estado à economia e por consequência a escola aos seus interesses.

No mesmo eixo, comenta sobre a “pedagogia das competências” que aparece no programa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que para os autores está intimamente ligada à pedagogia do “aprender a aprender”.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como a outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2011, p.437 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 111).

Já em *As (im)possibilidades das Cidades Educadoras*, quarto eixo, o ponto central da discussão é a ampliação dos espaços educativos. Para os autores, a inviabilidade da proposta está relacionada, mais uma vez, a precariedade de muitos municípios brasileiros. Nessa lógica, o contexto atual com a parceria com outras instituições e secretarias revela mais uma “desobrigação” da União no investimento na estrutura das próprias escolas (SILVA; SILVA, 2014). No mesmo eixo, sinalizam alguns aspectos da discussão do quinto e último eixo que diz respeito à forma de gestão do programa. Sendo assim, preferimos apresentá-los apenas no próximo.

Denominado *Gestão sistêmica, gerencial e neotecnista*, este eixo trata das características da gestão, apontado anteriormente bem como a análise dos autores sobre as mesmas. Para eles, a forma sistêmica de gestão na qual se “[...] pretende transportar o modelo empresarial para a educação” (SILVA; SILVA, 2014, p. 116) propõe uma descentralização de poderes e nada mais é que

[...] reforço e à diversificação dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção de consenso. Assim, as reformas das organizações encaminham-se para: “[...] a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global, através de canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos” (BRUNO, 2009, p. 37 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 115).

Nesse sentido, ao afirmá-la passam a ter que manter padrões de funcionamento e resultados impostos pela instância maior. Que neste caso, revela o que chamam de neotecnicismo.

Podemos então caracterizar mais uma ressignificação, porém, agora, do tecnicismo para o *neotecnicismo*. Conforme Saviani, as máximas do tecnicismo são os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2011, p. 438 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 117).

Aspectos esses que, segundo os autores são resultado do modelo de gestão acima exposto. Que, seguindo os ideais neoliberais atendem muito mais aos interesses da economia do que a formação dos sujeitos.

3 METODOLOGIA

Em relação à metodologia do nosso estudo, gostaríamos de destacar que, apoiamos nossa iniciativa nos princípios da pesquisa qualitativa (GIL, 2002). Pois, ainda que partamos da necessidade de quantificar alguns dos dados como quantidade de estudos e de escolas, não o fazemos com intenções de estabelecer análises estatísticas. Assumimos esse aspecto como um ponto de partida, para na sequência, qualificarmos nossa compreensão acerca dos sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos em tais processos.

Ressalta-se ainda que essa pesquisa, de acordo com os objetivos é do tipo exploratório-descritivo. Para Marconi e Lakatos “podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 71), já que configura tanto uma exploração inicial da temática em questão, quanto uma descrição das práticas relativas a um contexto/ ambiente específico.

Partindo desses pressupostos e dos objetivos da nossa pesquisa, optamos por iniciar nosso estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica, pois, como bem define Gil (2002), esse procedimento técnico tem como uma de suas características a “análise de diversas posições acerca de um problema” (GIL, 2002, p. 44). Em posse da discussão teórica acerca das temáticas do Folclore e da Educação de Tempo Integral, entendemos que seria pertinente que o estudo avançasse para uma pesquisa de campo. Segundo Gil (2002, p.53) esse procedimento busca “o aprofundamento das questões propostas” e “focaliza uma comunidade que não é necessariamente geográfica” (GIL, 2002, p. 53). No caso, a realidade objetiva ou a empiria assumem o status de local de produção de dados, sendo assim concordam nosso objetivo geral.

Na pesquisa bibliográfica realizamos levantamento em um indexador e nos principais periódicos da Educação Física. Sobre a temática do Folclore usamos o descritor “folclore” e efetuamos a primeira busca no dia 20 de agosto de 2015 no indexador Scielo e nos seguintes periódicos: Revista Movimento, Revista Motrivivência e Revista Pensar a Prática. E na segunda busca no dia 30 de agosto de 2015, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Cadernos de Formação RBCE e Revista Motriz. Ressaltamos ainda, que nessa busca não usamos filtros de período ou tipo de estudo.

Sobre a temática da Educação Integral, utilizamos o descritor “educação integral” e filtramos publicações entre os anos de 2005 e 2015. Efetuamos a primeira busca no dia 30 de agosto de 2015 no indexador Scielo e a segunda busca, no dia 4 de novembro de 2015 e sem a utilização de filtros nos seguintes periódicos: Revista Movimento, Revista Motivivência, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Cadernos de Formação RBCE, Revista Motriz e Revista Pensar a Prática que esteve fora do ar na data da busca.

A respeito desse movimento inicial, partimos do intuito de observar a incidência de estudos sobre as temáticas do trabalho em questão, ou seja, se estão presentes nas discussões em diversas fontes. A partir disso, escolhemos o Scielo como fonte para os próximos passos da pesquisa por ser um indexador que reúne periódicos bem conceituados e que dessa forma apresentam os principais debates acadêmicos sobre a educação de maneira geral.

Sendo assim, após baixarmos os estudos encontrados realizamos a leitura dos resumos e elencamos a partir da aproximação com o nosso problema os estudos para leitura na íntegra. A partir dessa leitura categorizamos as pesquisas. Na temática do Folclore foram identificadas e criadas as seguintes categorias: Identidade Cultural, Educação, Sociologia e Saúde. Na temática da Educação Integral as categorias foram: Currículo, Estrutura, Políticas Públicas e Concepções Teóricas.

Já sobre o estudo de campo, ao objetivarmos averiguar “se e como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas práticas pedagógicas do Programa Educação em Tempo Integral de Vitória/ES, inicialmente estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação para apresentar o nosso interesse pela pesquisa nas escolas da rede. Da mesma maneira, procuramos obter informações gerais e iniciar o mapeamento das unidades. Três escolas de Ensino Fundamental caracterizaram a nossa amostra nas quais realizamos entrevistas com duas pedagogas (uma dos anos iniciais e uma dos anos finais) e duas professoras de Educação Física. Os caminhos para essa delimitação serão descritos no tópico a seguir.

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados, pois a entrevista busca, assim como os objetivos da nossa pesquisa investigar determinado assunto, no nosso caso, sobre a inserção da temática do folclore nas escolas de tempo integral e a organização dessas unidades. A entrevista se caracterizou como estruturada, na qual possuímos um roteiro, bem como um público alvo (pedagogos e professores) no intuito de

comparar as respostas das mesmas perguntas para cada grupo pesquisado (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Sobre as nossas entrevistas, optamos por criar roteiros curtos com perguntas que possibilitassem extrair aspectos gerais do Tempo Integral e os aspectos específicos das práticas pedagógicas vivenciadas e, particularmente, da presença das manifestações folclóricas como conteúdo. Desse modo, nossa ideia inicial foi, a partir dos apontamentos dos (as) pedagogos (as), conhecer o cotidiano dos (as) professores (as) em relação ao trabalho com o folclore.

3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O FOLCLORE COMO OBJETO DE ESTUDO: A TRAJETÓRIA DO CAMPO

Listamos como primeiro passo da pesquisa de campo estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação e, após seguir os procedimentos de acesso, conseguimos sem muita dificuldade nos reunirmos com alguns dos responsáveis pelo Ensino Fundamental e pela Educação Integral. Nessas reuniões procuramos explicitar os nossos objetivos e entender a relação da gestão com as unidades, bem como nos apropriarmos de algumas características das escolas municipais. Nesse movimento inicial, não tivemos acesso a informações referentes às práticas pedagógicas, mas nos foi fornecido parte do documento norteador do Programa e alguns caminhos para o acesso de alguns dados gerais, como endereços eletrônicos.

Ao fazermos novo contato com a Secretaria Municipal de Educação, mais especificadamente com a Coordenação do Ensino Fundamental, nos convidou a participar do Seminário de Educação em Tempo Integral, que no ano de 2015 estava na sua quarta edição. Este seminário, que teve como tema “Trajetórias curriculares: potencializando a diversidade!”, ocorreu nos dias 27 e 30 de novembro de 2015 no auditório da Prefeitura Municipal de Vitória.

A partir do convite e participação no Seminário de Educação Integral que avançamos na compreensão dos seus aspectos e delimitamos o universo dessa pesquisa e foi a partir desse momento que encontramos os pontos negativos envolvidos na coleta de dados que consideramos importante ressaltar.

Desde o ano de 2005 já se falava em Educação Integral no município de Vitória, porém, o ano de 2015 determinava um momento marcante para sua história, pois se

tratava do primeiro ano de vigência das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI). Entretanto, esse fato – que foi um dos principais motivadores da nossa opção por essas unidades – não culminou em um aspecto favorável para a pesquisa.

Mesmo com a compreensão da complexidade do ato de pesquisar, muitas vezes nos deparamos com obstáculos não cogitados que nos fazem enveredar por outros caminhos. Na pesquisa em questão trazemos alguns exemplos desse fator que são importantes elementos para refletirmos, já que interferem de diversas formas na sua concretização. A princípio, tal como sinalizamos na introdução desse estudo e no tópico anterior, nossas discussões teriam como tema principal o folclore, e a educação integral ficaria caracterizada como pano de fundo. No entanto, ao nos aprofundarmos na bibliografia e nos aproximarmos do campo vimos que precisaríamos nos debruçar nessa realidade.

Das três EMETI, uma delas se recusou a participar de imediato. Deparamo-nos ainda com um episódio muito negativo de rejeição e depreciação da pesquisa. Além de casos de recusa de diversas formas. Com a nossa reflexão sobre os episódios, compreendemos que, muitos desses casos foram influenciados pelo período complexo e atarefado que é o fim de ano escolar. Contudo, também acreditamos que, posturas como as que encontramos interferem na produção do conhecimento, na medida em que limitam os detalhes que fornecem elementos para pensar e aprimorar a educação pública, potencializados por esses momentos de mudanças.

Desse modo, a participação no IV Seminário de Educação Integral de Vitória foi determinante para essa pesquisa, na medida em que caracterizou o contexto do nosso mapeamento e despertou nosso interesse em compreender melhor a nova configuração das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Ao definirmos que o universo da nossa pesquisa seria as Escolas de Tempo Integral (EMEFTI), decidimos que estabeleceríamos contato primeiramente por telefone, porém, após fazê-lo com a escola 1 que recusou participar da pesquisa, tal como antecipado acima, optamos por fazer o contato pessoalmente com as demais escolas. Adotamos essa mudança, pois ao considerar a complexidade do contexto de fim de ano das escolas, dificilmente seria possível a disponibilização de um horário para nos atender. Dessa maneira, ao fazê-lo pessoalmente, na escola 2 conseguimos marcar

entrevista para o dia seguinte com uma pedagoga e na escola 3, conseguimos entrevistar uma pedagoga e 2 professoras.

Na escola 3, onde conseguimos realizar a coleta no nosso primeiro contato, entrevistamos a pedagoga dos anos finais. Já na escola 2, com a pedagoga dos anos iniciais, onde realizamos a entrevista no dia seguinte ao primeiro contato. Houve essa diferença devido a desistência da pedagoga dos anos finais da escola 2 de participar desta pesquisa. A respeito das questões destinadas aos professores, na escola 3, apenas as professoras de Educação Física aceitaram participar, já na escola 2, a pedagoga entrevistada solicitou responder também as questões dos professores alegando a não disponibilidade deles e a sua aproximação com os seus projetos.

Ou seja, a amostra dessa pesquisa ficou estabelecida da seguinte forma: duas EMEFTI, que correspondeu a duas pedagogas e duas professoras entrevistadas.

3.2 ANÁLISE DE DADOS

Após os contatos iniciais, mapeamento das escolas e delimitação do universo da pesquisa, tal como descrito nos tópicos anteriores desse capítulo, seguimos para a coleta de dados. As entrevistas com as pedagogas foram gravadas e transcritas e as entrevistas com as professoras foram manuais devido à solicitação das mesmas.

Para nosso capítulo de resultados e discussões a análise foi realizada de acordo com as indicações de Minayo (1999), usando o método de análise de conteúdo. Para a autora,

[...] podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma refere-se à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 1999, p. 74).

Desse modo, após estudarmos o material criamos três categorias de análise. A primeira diz respeito ao documento norteador do Programa Educação em Tempo Integral em comparação com os relatos descritos no Seminário de Educação Integral do município. Na segunda, discutimos acerca das manifestações enquanto conteúdo nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral. E na última, o cotidiano das EMEFTI sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos, no caso do presente trabalho, as pedagogas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tal como descrito no capítulo de metodologia, essa pesquisa além de ser bibliográfica caracteriza-se como de campo. Nesse sentido, após apresentarmos os resultados da pesquisa bibliográfica no capítulo de revisão de literatura, dispomo-nos a apresentar os resultados da pesquisa de campo. Sendo assim, como escopo desse capítulo temos: a análise do documento norteador do Programa Educação em Tempo Integral de Vitória/ES juntamente com os dados referentes a participação no Seminário de Educação Integral; os resultados da pesquisa que buscou identificar “se” e “como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral e por fim; os resultados e discussões do relatado pelas pedagogas acerca da organização dessas unidades.

4.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: O DOCUMENTO NORTEADOR E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Tal como antecipamos, nesse tópico apresentaremos o documento que orienta as práticas do Programa Educação em Tempo Integral e de que maneira este se concretiza e/ ou se contradiz com as práticas relatadas no Seminário de Educação Integral. Sabemos que propostas de mudanças no âmbito educacional levantam diversas questões sobre suas características, bem como sob quais objetivos buscam ser realizadas. Procuramos explicitar as principais características da Educação Integral do município de Vitória sob o viés normativo e sob a observação do Seminário de Educação Integral do ano de 2015. Desse modo, o tópico caracteriza-se como nosso primeiro movimento na busca em compreender a organização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

O documento intitulado Educação em Tempo Integral foi construído no ano de 2010 com a articulação de diversas secretarias do Município de Vitória. Sendo assim, apresentaremos o percurso histórico da criação do programa, seus objetivos, bem como as características que se destacam enquanto política pública.

No ano de 2005 aconteceu a primeira iniciativa do município de Educação em Tempo Integral, com a parceria das secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, inicialmente, no atendimento às crianças de seis meses a seis anos nos Centros

Municipais de Educação Infantil (CMEI). Em 2006 e 2007 a faixa etária do público atendido nos CMEI diminuiu para até três anos e iniciou-se o programa no Ensino Fundamental com as turmas de oitava série com o denominado “pré-médio” (VITÓRIA, 2010).

Ainda em 2007, o atendimento ao Ensino Fundamental foi ampliado às turmas de primeira e sétima séries, o que envolveu as secretarias de Educação, Assistência Social, Saúde, Cidadania e Direitos Humanos, Esporte, Cultura, Transporte, Meio Ambiente, Segurança Urbana e a Companhia de Desenvolvimento de Vitória. Inicialmente, abrangeu cinco escolas e no ano seguinte (2008) expandiu-se para trinta e sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Em 2007, 2008 e 2009 foram criados pela Secretaria de Educação (SEME) os núcleos BRINCARTE devido à necessidade de ampliação do atendimento à Educação Infantil. No ano de 2009 o projeto contemplava sete núcleos BRINCARTE e trinta e oito EMEF (VITÓRIA, 2010).

Atualmente o Projeto Educação em Tempo Integral abrange um total de vinte e dois (22) CMEI, quatro espaços BRINCARTE, um Polo Tempo Integral e quarenta e seis (46) EMEF (VITÓRIA, acesso em 30 ago. 2015).

Como citado na introdução dessa pesquisa, o documento aponta o objetivo geral do programa que é:

Garantir a Educação em Tempo Integral, por meio de experiências significativas, nas diferentes áreas do conhecimento, visando à formação do sujeito que interage com a sua realidade de forma questionadora, reflexiva, crítica e transformadora, reconhecendo as crianças, os adolescentes, os jovens e as famílias como sujeitos de direitos (VITÓRIA, 2010, p. 40).

Como objetivos específicos, o documento pontua:

- Promover a formação social, intelectual, afetiva e pessoal da criança e do adolescente, a partir da utilização dos diversos espaços formativos da cidade;
- Promover ações e atividades que envolvam experiências diversificadas e multidimensionais de aspectos pedagógicos, sociais, artísticos, somados às atividades de participação e ação comunitária dos sujeitos envolvidos;
- Promover ações articuladas com as diversas instituições sociais, governamentais e não-governamentais;
- Fortalecer os vínculos entre criança – adolescente – jovem - família – escola comunidade;
- Possibilitar ambiente seguro e acolhedor à criança, ao adolescente e ao jovem valorizando a vida;
- Garantir formação integral, por meio das diversas e múltiplas linguagens: escrita, matemática, oral, plástica, corporal, musical e dos diversos conhecimentos das ciências da natureza, humanas e sociais;
- Desenvolver ações do cuidar e educar em diferentes tempos e espaços envolvendo os sujeitos do processo educativo;

- Realizar ações sócioeducativas com as famílias envolvidas no Programa;
- Viabilizar a participação da família no sentido de implementar, acompanhar e avaliar as ações do Programa (VITÓRIA, 2010, p. 40; 41).

Após apresentar alguns dos aspectos históricos e os objetivos, voltamo-nos a expor as principais características que orientam as práticas do programa em Vitória. Desse modo, observamos que o seu público alvo são as crianças e adolescentes ditos em situação de vulnerabilidade social. No que tange a justificativa, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental o documento aponta que “essa situação, quase sempre, está relacionada a privações de ordem diversas ou às necessidades básicas não atendidas” (VITÓRIA, 2010, p. 45).

Podemos inferir que, ao defender essa postura o governo municipal, por meio deste programa pretende amenizar uma carência social. Assim, entende a escola como lócus de políticas públicas sociais, além de educacionais.

Já sobre o currículo da Escola de Tempo Integral, o documento apresenta uma concepção ampla, “[...] potencializam a concepção de currículo como práticas vividas e experimentadas cotidianamente. Essa perspectiva vislumbra práticas que conjuguem novas experiências, fecundando a formação integral do sujeito” (VITÓRIA, 2010, p. 24). Para isso, defende a participação de instituições, além da escolar, no processo educacional. No entanto, o mesmo não apresenta propostas de articulação de projetos para que essa formação seja garantida.

No que confere a avaliação o documento afirma que o Programa pretende realizar uma avaliação coletiva das práticas pedagógicas realizadas, onde todas as esferas que o compõem sejam responsáveis pela formação que se almeja proporcionar para os alunos participantes da Educação em Tempo Integral e que para isso é necessário a criação de diversas formas de avaliação que possa compreender esse contexto (VITÓRIA, 2010). Essa forma de avaliação nos parece bastante positiva, já que busca contemplar as dimensões e a especificidade que constituem o Programa.

O Seminário de Educação Integral em Vitória “Trajetórias Curriculares: potencializando a diversidade!” teve como escopo principal a apresentação de relatos de experiências das unidades da rede e ainda contava com palestras sobre os temas: relações étnico-raciais, relações de gênero e educação ambiental. Além disso, incluiu mesas que abordavam alguns dos eixos da política de Educação Integral em Vitória,

tais como os Estudantes em Tempo Integral, as Escolas de Tempo Integral, assim como discussões acerca do Acompanhamento da Educação Integral em Vitória.

Na abertura do evento foram sinalizadas questões gerais acerca da Educação Integral no Brasil, como por exemplo, a articulação do programa municipal com a Base Nacional Comum Curricular, bem como os esforços para o avanço na efetivação da meta 6 do Plano Nacional de Educação. Nesse mesmo momento foram afirmadas as parcerias com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e com a Fundação Itaú Social desde o ano de 2014.

Todas as escolas da rede que possuem o programa foram convidadas a participar do seminário, um total de 46 unidades. Desse total, 30 se inscreveram e 26 levaram seus trabalhos nas categorias de relato oral, banner e portfólio digital, além de apresentações culturais dos projetos que as escolas possuem como capoeira, dança e coral.

Ao observarmos as apresentações, constatamos que as discussões acerca das manifestações folclóricas não estiveram presentes nos relatos que tiveram em sua maioria a temática da educação ambiental. No entanto, a mesa do segundo dia de seminário denominada “A Política de Educação Integral em Vitória”, na qual houve significativa participação dos atores da rede nos chamou bastante atenção, pois evidenciou uma série de questões a respeito da organização do Programa. Especialmente sobre as Escolas de Tempo Integral (EMEFTI), que estavam em seu primeiro ano de vigência. Nessa mesa pudemos compreender importantes aspectos do programa que não estavam explicitados no documento.

Dentre essas informações destacam-se as características estruturais e curriculares. Sobre a estrutura da Educação Integral de Vitória vimos que se divide em três modalidades que são: 1 – *Estudantes em Jornada Ampliada*, que compreende a participação dos alunos da rede em atividades diversas com a parceria de outras secretarias, como por exemplo, a Secretaria de Esportes e Lazer; 2 – *Estudantes em Tempo Integral*, que são grupos e/ou turmas que permanecem por um período de 7 horas/dia na escola ou em outros espaços supervisionados e; 3 – *EMEFTI* (Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral), nas quais todas as turmas das escolas participam da jornada ampliada.

Analisando as modalidades do Programa, podemos perceber que suas características dialogam com duas das concepções de Educação Integral apresentadas na revisão de literatura desse estudo. Ambas conduzidas pelo aumento da carga horária escolar. As modalidades 1 – *Estudantes em Jornada Ampliada* e 2 – *Estudantes em Tempo Integral*, por exemplo, fazem referência a compreensão de Educação Integral, mesmo com as diferenças de lócus das atividades diversificadas, que concebe a participação de outras instituições na sua concretização.

Já a modalidade 3 – *EMEFTI*, configura a Educação Integral compreendida no processo de ensino-aprendizagem amplo proporcionado pela própria escola, mesmo que em projetos pontuais se faça presente outras instituições, pois se pressupõe que faça parte do objetivo central da unidade.

Sobre as características curriculares ressaltamos os denominados Eixos Temáticos da Educação em Tempo Integral. São eles: 1 – Corpo e Movimento; 2 – Linguagem Artístico-Cultural; 3 – Comunicação e Inclusão Digital; 4 – Meio Ambiente e Sustentabilidade; 5 – Diversidade no Currículo e; 6 – Apoio à Aprendizagem. Em nenhum desses eixos, inclusive os que entendemos que caberia sua inserção (Eixos 1 e 2), foi explicitado a presença da temática das Manifestações Folclóricas.

4.2 AS MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS COMO CONTEÚDO NAS EMEFTI

Na busca por identificar “se” e “como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas práticas pedagógicas do Programa Educação em Tempo Integral de Vitória/ES e ao constarmos que esse conteúdo não apareceu e/ou não se destacou nas escolas em que o programa está inserido a ponto de ser apresentado no Seminário de Educação Integral, optamos por nos debruçarmos na realidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI). Desse modo, assim como indicamos anteriormente entrevistamos pedagogas e professoras.

Organizamos a apresentação dos dados da seguinte forma: EMEFTI 1 – unidade que não participou da pesquisa; EMEFTI 2 – unidade em que participou a pedagoga dos anos iniciais e; EMEFTI 3 – unidade em que participaram a pedagoga dos anos finais e as professoras de Educação Física.

Em nenhuma das unidades participantes da pesquisa foi relatado a existência de projetos que tematizassem de forma específica as manifestações folclóricas, porém

constatamos que algumas afirmações da entrevista sinalizaram que o conteúdo aparece nas formas que denominamos: equivocada, pontual e “não oficial”.

Ou seja, podemos perceber, tal como apresentado no tópico *Folclore e Educação* (capítulo 2) que os conteúdos relacionados à cultura popular ainda não ocupam espaços privilegiados no que se refere às práticas educacionais escolares.

Na EMEFTI 2, a pedagoga relata que as manifestações folclóricas aparecem de forma interdisciplinar e da seguinte forma:

[...] aparecem, mas nas disciplinas de forma diversificada né, elas apareceram, por exemplo, no projeto da disciplina eletiva “brincando com a arte”. Os alunos puderam confeccionar brinquedos antigos, carrinho de rolimã, pé de lata, perna de pau, né pião, bolinha de gude, a gente resgatou todas essas brincadeiras. Eles confeccionaram os brinquedos e também puderam fazer poesias sobre esses brinquedos, né. Então nós pegamos a língua portuguesa que foi portador de texto e poesia e trabalhamos junto com esse projeto, que não é um projeto de folclore, mas não deixa de ter folclore e manifestação folclórica porque brinquedos infantis né, brincadeiras antigas (PEDAGOGA EMEFTI 2).

Neste trecho, podemos notar que ao ser indagada a respeito do folclore tematizado na escola, a pedagoga descreve as práticas pedagógicas relacionadas com os jogos e brincadeiras populares e tradicionais como pertencentes a esse rol. No entanto Gomes (2012) aponta que para caracterizar-se como folclórico, o conteúdo precisa responder a uma série de dimensões que ultrapassam a popularidade. Desse modo, o folclore está inserido na compreensão da cultura popular, mas não se aplica o contrário. Ou seja, nem todas as manifestações populares podem ser compreendidas como folclóricas.

Outra declaração que segue a mesma compreensão, refere-se às professoras da EMEFTI 3. “Foi desenvolvido um projeto no recreio que envolveu brincadeiras que passaram de geração em geração (antigos). Exemplo: amarelinha, peteca, vai e vem, corda, bolinha de gude e etc.” (PROFESSORAS EMEFTI 3). Porém, as mesmas professoras também apontaram um trabalho que categorizamos como pontual, acerca das manifestações folclóricas. “Foram produzidos nesse período materiais. Tais como: jogo de memória com os personagens folclóricos brasileiros e brincadeiras populares e a capoeira. Estes temas foram abordados, porém, não de forma aprofundada na Educação Física” (PROFESSORAS EMEFTI 3).

Portanto, podemos inferir que há certo esforço em tematizar esse elemento da cultura popular, no entanto a compreensão restrita interfere no seu ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas.

Encontramos ainda, a forma que denominamos “não oficial” das manifestações folclóricas nas EMEFTI. Ainda na EMEFTI 3 foi apontado pela pedagoga que esse conteúdo é tematizado, mas não faz parte dos conteúdos contemplados pelos documentos normativos do Programa. Ou seja, o folclore se faz presente em algumas práticas a partir de um esforço “duplo” dos próprios educadores na medida em que são capazes de realizar os deveres que foram estabelecidos pelo Programa e complementar a formação desses alunos com as manifestações folclóricas e outros elementos da cultura popular.

Quanto às justificativas das escolas, as EMEFTI apresentam uma significativa diferença. Na EMEFTI 2 foi apontado que as práticas pedagógicas que relataram compreender as manifestações folclóricas são justificadas pelo interesse dos alunos. Defendem ainda que, a partir da ludicidade das atividades propostas conseguem aderir os conteúdos da Base Nacional Curricular Comum, tal como fala a baixo.

[...] a gente trabalha com a base nacional comum de uma forma prazerosa e lúdica, então a escolha, quando a gente escolhe um tema pra trabalhar nessa disciplina eletiva a gente não perde o foco na Base Nacional Comum porque o objetivo maior é fortalecer o conteúdo da Base Nacional comum, né. Por exemplo, na eletiva brincando com arte nosso foco era a língua portuguesa, as poesias, então a gente vai sempre articulando (PEDAGOGA EMEFTI 2).

Entendemos que essa justificativa sinaliza certa hierarquização de saberes, já que as atividades da “parte diversificada” do seu currículo são compreendidas como instrumento para o ensino de uma disciplina.

Na EMEFTI 3, no entanto, assumem uma postura que valoriza o conteúdo tomando como princípio justificativo a sua importância para formação cultural dos alunos. E nesse sentido, apresentando elementos para a formação identitária.

Assim como indicamos anteriormente, entendemos que discutir as manifestações folclóricas nas práticas pedagógicas da escola de tempo integral perpassa pela compreensão de como essa configuração escolar está sendo construída. Ao nos aproximarmos da bibliografia e do contexto da pesquisa percebemos que a demanda da estruturação da Educação Integral se sobrepôs inicialmente a questão do folclore. Nesse sentido, no tópico a seguir trataremos dessas questões.

4.3 O COTIDIANO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE VITÓRIA/ES

Ao nos propormos a compreender como o Programa Educação em Tempo Integral é constituído e, sobretudo, como as Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral estão sendo estruturadas buscamos informações acerca dos Projetos Político Pedagógicos, quais as temáticas que o perpassam e sua articulação com os conteúdos propostos. Desse modo, apresentaremos os dados obtidos sobre essas questões e por fim, apresentaremos nesse tópico as avaliações que as EMEFTI fazem dessa nova organização escolar.

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEFTI 2 a Pedagoga nos informou que a unidade possui esse documento, mas que ele ainda não havia sido revisto para ser adequado as novas características, ou seja, ainda estava pautado nas demandas da escola parcial. Desse modo, relatou que as temáticas que perpassavam o PPP pouco foram utilizadas devido à mudança pela qual a escola passou. Porém, temas que se destacavam quando ainda era parcial como meio ambiente, musicalização e esportes se mantiveram, mas não de forma abrangente, pois se dedicaram aos outros temas propostos pelo Programa que fazem parte da intitulada “Parte Diversificada do Currículo”. Nessa dimensão do currículo são inseridas as disciplinas eletivas, que são propostas pela equipe pedagógica, e as disciplinas chamadas Projeto de Vida, Protagonismo e Orientação de Estudo.

Já sobre como essas temáticas perpassam os conteúdos, indicou que elas são propostas interdisciplinarmente, tal como fala abaixo.

[...] quando a gente trabalha meio ambiente, por exemplo, o professor de matemática, dentro do conteúdo dele de matemática, ele trabalha com volume de água dos rios que abastecem Vitória, como é que esse volume diminuiu, como não diminuiu né, a gente vai aproveitando esse conteúdo e vai articulando com as disciplinas (PEDAGOGA EMEFTI 2).

De acordo com o apontado a equipe da EMEFTI 2 busca a articulação dos temas aos componentes curriculares, apresentando dessa forma um aspecto bastante positivo, pois potencializa a construção/ assimilação do conhecimento de maneira ampla.

Já na EMEFTI 3, ao indagarmos a respeito do PPP, a pedagoga nos apresentou importantes elementos acerca da estrutura das Escolas de Tempo Integral. A principal característica apontada pela entrevistada foi que as EMEFTI de Vitória/ES funcionam de acordo com as orientações do ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação).

Ou seja, essas unidades de Ensino Fundamental, não são mais orientadas por um Projeto Político Pedagógico criado pelas suas equipes. De acordo com o relatado e com busca no sítio do Instituto⁷ a proposta contempla a implantação de um modelo pedagógico do Ensino Médio. As propostas do ICE são financiadas, prioritariamente, por grupos empresariais, como no caso dessa Modalidade do Programa Educação em Tempo Integral de Vitória que foi subsidiado pelo grupo Espírito Santo em Ação⁸.

Nesse contexto, a Pedagoga da EMEFTI 3 relata:

É um modelo de gestão que se chama escola da escolha, mas que a gente não teve o direito de escolher, nem os profissionais que tão aqui, nem a comunidade. Ela não teve participação na organização curricular dessa escola, nas disciplinas que foram ofertadas, nada, esse modelo veio pronto pra gente. Então a gente tem um projeto político pedagógico? [...] Tem, mas é um projeto anterior a implantação do modelo, quando a escola era em tempo regular [...] (PEDAGOGA EMEFTI 3).

Sendo assim, podemos inferir que essas escolas passaram por mudanças que foram além da “simples” ampliação da jornada diária. Essa mudança estrutural atingiu uma das características centrais da escola. A implantação do modelo do ICE nessas unidades municipais interfere significativamente na sistematização e articulação da prática educativa que é construída coletivamente pelos componentes da equipe pedagógica. Segundo Molina (2014),

O projeto Político-Pedagógico é um instrumento de balizamento para as ações que dão vida e significado à escola. Deve ser concebido coletivamente no âmbito da escola, portanto é um instrumento de referência para a comunidade escolar como um todo e para cada um dos componentes curriculares em particular. Deve possibilitar a construção das intencionalidades político-pedagógicas, configurando a visão pretendida e com espaço para novos desafios [...] (MOLINA, 2014, p. 546; 547).

Ou seja, a não existência de um PPP é um fator que nos parece negativo para o processo de ensino-aprendizagem, já que com a não/ pouca participação nos eventos organizacionais, de planejamento do trabalho, o envolvimento dos educadores fica prejudicado.

Mesmo ao constatarmos a não existência de um Projeto Político Pedagógico, seguimos com o nosso roteiro para conhecer como estava constituída a proposta do Programa nesse âmbito. Ao indagarmos a respeito dos eixos que o perpassam, assim como a pedagoga da EMEFTI 2, a pedagoga da EMEFTI 3 apontou os eixos Projeto de Vida e Protagonismo e acrescentou a existência do eixo Autonomia.

⁷ Detalhes do ICE ver: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>. Acesso em: 28 abr. 2016.

⁸ Detalhes do grupo em: <http://www.es-acao.org.br/>. Acesso em: 28 abr. 2016.

A pedagoga da EMEFTI 3, no entanto, apresentou o que consistia o eixo Projeto de Vida e suas considerações. Esse eixo propõe que cada aluno da unidade faça seu “Projeto de Vida” orientado pela sua intenção profissional para o futuro.

[...] por exemplo, se o projeto de vida dele é ser mecânico, o que ele precisa pra isso, entendeu? Só que o que a gente entende é que eles são muito novos pra fazer esse tipo de escolha [...] Quais elementos ele tem pra fazer essa escolha profissional dele? [...] Então assim, não é o tempo dele fazer esse tipo de debate. Eu entendo, o grupo entende assim né, que a gente, que a escola pública, ela tem uma função. Não é?! De compartilhar, de socializar esses saberes que a gente construiu historicamente?! A humanidade?! [...] Então não é isso que eles entendem aqui. Então a escola segue um modelo delineado já, então ele tem que seguir isso [...] (PEDAGOGA EMEFTI 3).

Ou seja, além de discordar com as questões propostas a pedagoga enfatiza o fator da falta de autonomia em ter que trabalhar sob as orientações dos eixos do Programa. Podemos observar a partir dos apontamentos duas concepções convergentes de Educação em Tempo Integral, de acordo com Cavaliere (2007). Compreendemos que, mesmo sem apresentar elementos que apontem para uma rigidez nas unidades o Programa sinaliza corresponder à concepção Autoritária de Escola de Tempo Integral, pois o seu escopo central é a preparação para o trabalho. Porém, seus atores não compartilham dessa visão. Analisando a fala da pedagoga, compreendemos que defende a concepção Democrática de Escola de Tempo Integral, que justifica a ampliação da jornada escolar sob o ponto de vista emancipatório.

Inferimos que, esse ponto caracteriza uma problemática para a escola. Pois a convergência e a prevalência obrigatória do proposto sobre a concepção da equipe pedagógica, confirmada pela não existência do PPP gera uma tensão que por consequência pode prejudicar a prática educativa.

Dando sequência, ao questionarmos sobre como os eixos são articulados aos conteúdos a pedagoga da EMEFTI 3 expôs outros elementos indispensáveis para a compreensão da organização das EMEFTI de Vitória/ES. Essas escolas passam por avaliações que funcionam como pré-requisito para a preparação de apostilas que recebem o nome de “Sequências Didáticas” que serão utilizadas pelo professor, para cada ano, nas suas aulas. Além do recebimento desse material, os professores são supervisionados.

[...] tem uma equipe de formadores, que vem assessorar cada área, matemática, português, ciências. Então esses formadores, eles vêm saber assim, qual é planejamento da professora de ciências pra essa semana, por exemplo. Quais atividades que ela vai fazer? Por que que ela vai fazer essas atividades? Se aquelas atividades tão se distanciando disso que eu te falei,

esses conteúdos mínimos eles vão direcionar, “não dá pra ela fazer aquilo”, ela tem que fazer outra coisa (PEDAGOGA EMEFTI 3).

Ou seja, os materiais disponibilizados pelo Programa não funcionam como uma opção e/ ou um apoio para a prática da equipe nas escolas, como os livros didáticos por exemplo. Sobre esse ponto, a pedagoga acrescenta “[...] E se o professor, e ele sempre quer isso né, quer trabalhar os conteúdos que ele acha apropriados, que ele entende que são importantes, ele tem que “se virar nos 30” (PEDAGOGA EMEFTI 3)”.

Nesse contexto, a falta de autonomia mais uma vez fica explícita. Além da questão da não participação na construção do plano de formação para os alunos de forma geral, os professores precisam adequar sua prática diária em função das obrigações da implantação do Programa.

Após a apresentação dos dados que se referiram ao Projeto Político Pedagógico, suas temáticas e articulações, nos dispomos a apresentar as avaliações que as EMEFTI fazem sobre a sua organização.

A EMEFTI 2 faz, a partir da visão da pedagoga uma avaliação positiva da mudança de uma escola de tempo parcial para uma escola de tempo integral. A pedagoga alega que essa configuração proporciona um maior envolvimento da equipe pedagógica com os alunos e conseqüentemente reflete no desempenho do aluno. Sobre a afirmação, ao retornarmos aos estudos acerca da Educação Integral podemos inferir que o aumento da carga horária não está diretamente relacionado a resultados positivos.

A pedagoga da EMEFTI 3, ao ser indagada sobre como a avalia a nova configuração escolar apresenta na sua justificativa dois pontos, que explicam uma avaliação negativa do Programa. O primeiro reforça mais uma vez o que discutimos anteriormente nesse tópico da falta de autonomia da escola.

[...] quando eu recebo um modelo pronto, eu tô negando o ideal da escola pública, a autonomia da escola pública, entendeu?! Então, a gente não quer dizer assim, “ah, é escola pública a gente pode fazer o que quer”, não é verdade [...] ninguém tem autonomia pra fazer o que quer, a gente tem muitos documentos norteadores que você estuda esses documentos, tem muitas coisas que a gente obedece pra ta dando aula numa escola pública [...] (PEDAGOGA EMEFTI 3).

No trecho acima podemos observar que a insatisfação acerca do Programa não está centrada na existência de documentos e materiais norteadores, mas na ausência de debates na sua construção e a impossibilidade de não seguimento e/ ou alteração de características da sua implantação.

O segundo ponto da justificativa da pedagoga faz menção às condições de trabalho dos professores. Além do discutido acerca da falta de autonomia nas EMEFTI, a pedagoga da EMEFTI 3 relatou que as disciplinas da “Parte Diversificada do Currículo” são ministradas pelos próprios professores das disciplinas tradicionais e, da mesma forma que as suas disciplinas são realizadas a partir das “Sequências Pedagógicas” enviadas e supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A pedagoga da EMEFTI 3 também comenta acerca das Disciplinas Eletivas que da mesma forma que a disciplina obrigatória “Projeto de Vida” pertence a “Parte Diversificada do Currículo”. Essas disciplinas são elaboradas pela equipe pedagógica a partir do interesse do aluno e devem ser atreladas aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular. Segundo a pedagoga acabam não tendo o potencial que poderia, pois não conseguem concretizar-se em práticas inovadoras pela falta de apoio, tanto em recursos materiais quanto na formação dos professores. Acrescenta ainda, que na sua concepção a escola necessitaria de mais profissionais para compor uma Educação mais completa para os alunos.

Nessa compreensão, a pedagoga da EMEFTI 3 afirma:

Então eu avalio como uma iniciativa, um projeto de governo, uma iniciativa do governo pra atender demandas políticas de maneira barata né, de uma forma precarizada né, eu vou ficar com esse menino aqui, mas eu vou ficar em qualquer espaço, vou ficar de qualquer jeito, com qualquer merenda, entendeu? (PEDAGOGA EMEFTI 3).

Ou seja, em linhas gerais, a pedagoga justifica de maneira negativa, pois entende a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral de Vitória/ES na concepção Assistencialista, de acordo com Cavaliere (2007). Em outras palavras, não concorda com a ideia de uma escola que se preocupa mais em atender as necessidades externas que a necessidade de aprimorar sua prática educativa.

Na compreensão dos dados apresentados nesse tópico podemos fazer algumas conclusões acerca do que foi nosso intuito, ou seja, da compreensão da organização das EMEFTI a partir da análise do PPP, suas temáticas e articulações. A partir desses dados inferimos a existência de concepções distintas.

Sobre a EMEFTI 3 sua interpretação acerca do Programa é a Assistencialista, como já descrito acima. Sobre a EMEFTI 2 não estabelecemos aproximações com os tipos de Educação em Tempo Integral apontados por Cavaliere (2007), mas com o entendimento descrito, de acordo com a mesma autora concluímos que a ampliação

da jornada escolar não é sinônimo de qualidade. Por fim, na nossa análise levando em consideração as disciplinas do Programa, o modelo pedagógico do ICE, bem como o financiamento da modalidade EMEFTI, compreendemos apoiados na literatura que elas concebem a concepção Autoritária na qual o suposto afastamento da violência e a preparação para o trabalho são centrais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivarmos identificar “se e como” as manifestações folclóricas são tematizadas nas práticas pedagógicas e analisar a organização do Programa Educação em Tempo Integral do município de Vitória/ES pudemos entender alguns dos elementos que compõem as discussões dos temas Educação Integral e Folclore.

Descobrir que o Folclore não está em foco compreende a existência de questões que precedem a discussão da presença do tema nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral, podemos destacar a ainda muito nova configuração e a presença de modelos resistentes ao diálogo.

Na realização dessa pesquisa compreendemos que (re)pensar sobre os objetivos que orientam a experiência escolar antecede e colabora para desenvolvimento das práticas pedagógicas. Consideramos que as EMEFTIs possuem um grande potencial para a construção de uma escola que atenda as demandas atuais sem que sua centralidade educativa seja prejudicada. No entanto, é necessário que haja autonomia e apoio para que cada unidade contemple os anseios da sua comunidade escolar. Desse modo, com a participação coletiva na organização dessa nova escola, poderemos discutir de forma mais aprofundada a inserção de conteúdos não tradicionais - como as manifestações folclóricas e a cultura popular de maneira geral - a serem vivenciados pelos alunos e alunas das EMEFTIs.

Para futuras pesquisas, propomos as seguintes questões: quais as possibilidades de construir/ consolidar EMEFTIs que dialoguem com objetivos das preposições legais sem abandonar a autonomia da comunidade escolar? Como as disciplinas eletivas podem contribuir para a inserção do Folclore, por exemplo, na educação básica?

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Do Folclore à Cultura Popular. **Revista Boitatá**, Número Especial, 2008.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.083. **DISPÕE SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 27 de janeiro de 2010. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.
- BRASIL. LEI Nº 13.005. **APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SAIBA MAIS – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 27 fev. 2016.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/ 2024) EM MOVIMENTO**. [s.d.]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2016.
- BRASIL. PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17. **INSTITUI O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 24 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2016.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O QUE É CAQI E CAQ**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em: 20 mai. 2016.
- CARDOSO, Berta Leni Costa; ASSUMPÇÃO, Luís Otávio Teles. O Papel do Folclore na Motivação para Atividades Físicas de Idosas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 55-64, 2011.
- CARVALHO, Flávia Medeiros de. **O Dicionário do Folclore Brasileiro: um estudo de caso da etnoterminologia e tradução etnográfica**. 2013. 252f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da Educação Integral, **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, 2012.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **INTRODUÇÃO HISTÓRICA**. [s.d.].

Disponível em:

http://www.comissaonacionaldefolclore.org.br/?i=introducao_historica. Acesso em: 19 fev. 2015.

CÔRTEZ, Gustavo. Cultura Popular e Escolarização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10, 2002, São Luís. **Anais...** São Luís, CMF, 2004. 273-283.

DAOLIO, Jocimar. Antropologia. In: Dicionário Crítico de Educação Física. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 36-38.

DELBEM, Daniele Conte. Folclore, Identidade e Cultura. **UNAR**, Araras, v. 1, n. 1, p. 19-25, 2007.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A Instituição Formal e a Não-formal na Construção do Currículo de uma Escola de Tempo Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, 2011.

FERREIRA, Gilberto Santiago; BOSQUE, Ronédia Monteiro; VARGAS, Angelo Luis de Souza. O Folclore como Conteúdo das aulas de Educação Física na cidade de Macapá/AP. **FIEP Bulletin**, v. 80, Edição Especial, 2010.

GARCIA, Aldemir Luiz. A Identidade Capixaba em Questão: uma análise psicossocial. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte v. 16, n. 3, p. 82-90, 2004.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Folclore e Sociologia em Florestan Fernandes. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 143-167, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Lígia Ribeiro e Silva. **Oficina de Docência de Danças Populares**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

IZUMI, Carolina Miyuki; MARTINS JUNIOR, Joaquim. A Relevância do Folclore nas Escolas Municipais: um estudo sobre as danças folclóricas. **CESUMAR**, v. 8, n. 2, p. 111-117, 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Santarém e Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOLINA, Rosane Maria. Projeto Político-Pedagógico. In: Dicionário Crítico de Educação Física. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 545-547.

NEDEL, Letícia Borges. Breviário de um Museu Mutante. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 87-112, 2005.

NEDEL, Letícia Borges. A recepção da obra de Gilberto Freyre no Rio Grande do Sul. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 85-118, 2007.

NEDEL, Letícia Borges. Entre a beleza do morto e os excessos dos vivos: folclore e tradicionalismo no Brasil meridional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 193-215, 2011.

PEREIRA, Jacqueline da Silva Nunes. **Cultura Popular**: Dança folclórica, o processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia multimídia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 2888-2899. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3109_1353.pdf Acesso em: 18 fev. 2015.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Educação, Literatura e Cultura da Infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 129-141, 2014.

RAPCHAN, Eliane Sebeika. Folclore. In: Dicionário Crítico de Educação Física. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 319-322.

RIBEIRO, Cristina Betioli. Folclore e Nacionalidade na Literatura Brasileira do Século XIX. **Tempo**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 143-158, 2005.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p.95-126, 2014.

VITÓRIA. DECRETO Nº 16.637. **INSTITUI O PROGRAMA EDUCAÇÃO AMPLIADA NA MODALIDADE “EDUCAÇÃO INTEGRAL COM JORNADA AMPLIADA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA**. Vitória: DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, 11 de março de 2016. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/111046894/dom-vix-14-03-2016-pg-1>. Acesso em: 27 abr. 2016.

VITÓRIA. LEI Nº 8.829. **APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA**. Vitória: DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, 25 de junho de 2015. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/L8829.PDF>. Acesso em: 27 abr. 2016.

VITÓRIA. PREFEITURA MUNICIPAL. **ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/ensino-fundamental>. [s.d.]. Acesso em: 30 ago. 2015.

VITÓRIA. PREFEITURA MUNICIPAL. **PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**. Vitória, 2010. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_3.pdf. Acesso em: 27 mai. 2015.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. **A Cultura Popular nas aulas de Educação Física**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PEDAGOGO (A)

1. Comente sobre o Projeto Político Pedagógico desenvolvido na escola.
2. Quais são as temáticas que o perpassam?
3. Como elas são articuladas aos conteúdos?
4. As manifestações folclóricas apareceram em algum projeto/ unidade? Por quê?
5. Caso tenham aparecido, como foi a experiência? Quais foram as atividades desenvolvidas? Por quê?
6. Quais professores/ disciplinas estiveram envolvidos nesse projeto?
7. Qual o nível de aceitação, participação e envolvimento dos alunos com relação a esse projeto?
8. Existem parcerias com outras instituições? Quais? Como são estabelecidas?
9. De forma geral, como você avalia a configuração dessa escola? Por quê?

PROFESSORES (AS) ENVOLVIDOS (AS) COM O PROJETO QUE TEMATIZOU AS MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS

1. Como você justifica o trabalho com esse tema?
2. Quais foram os tipos/ fatos abordados? Por quê?
3. Como foi a elaboração do projeto? Existiu articulação com outra (s) disciplina (s)?
4. Quais fontes de pesquisa você utilizou?
5. Quais foram as atividades desenvolvidas? Por quê?
6. Como foi a experiência? Quais foram as principais dificuldades?
7. Qual o nível de aceitação, participação e envolvimento dos alunos com relação a esse projeto?
8. Qual/ como foi a avaliação?
9. Você trabalharia com a temática novamente? Por quê?