



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

---

**EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA**

**A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Campo Grande/MS  
2020

**EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA**

**A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Campo Grande/MS  
2020

S714a Souza, Edna Célia Barbosa Roque de

A alfabetização na proposta de escola de tempo integral na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS / Edna Célia Barbosa Roque de Souza. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

164p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Miranda de Brito.

1. Políticas públicas 2. Alfabetização 3. Escola de tempo integral  
I. Brito, Vilma Miranda de II. Título

CDD 23. ed. – 372.4

**EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA**

**A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito - Orientadora  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS pela excelência do processo de formação oferecido.

À Professora Dra, Vilma Miranda de Brito por ter me acolhido como orientanda, pela paciência e disponibilidade em repartir seus conhecimentos e experiências que com certeza fez toda diferença na minha caminhada acadêmica e na construção dessa pesquisa.

À Professora Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, minha primeira professora no Mestrado que sempre me incentivou e muito colaborou com a minha formação.

À Professora Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, pelas contribuições na banca de qualificação e pela colaboração na consolidação desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que disponibilizou os dados necessários a essa pesquisa e o acesso às unidades escolares para a investigação de Campo.

Ao Conselho Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que favoreceu o tempo necessário para minha participação no curso de mestrado.

Às escolas selecionadas para essa pesquisa, representadas pelos gestores e professores alfabetizadores, pelo acolhimento e principalmente pelo empenho constante na busca de uma educação de qualidade e que melhor atenda as necessidades de seus alunos.

À turma do mestrado 2018, pelo acolhimento e pelos momentos de construção de conhecimentos que passamos juntos.

À minha família, pelo apoio e compreensão na disponibilidade de tempo para que eu pudesse me dedicar ao curso e a esta dissertação.

Aos meus pais pelo incentivo nas horas difíceis e que sempre me impulsionaram a continuar na busca incansável pelo conhecimento.

À Deus, por ter me sustentado até aqui, sempre presente ouvindo minhas súplicas nos momentos mais difíceis da minha caminhada para a realização desse projeto.

“[...] Os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles, que não é naturalmente o seu, é no interior do qual se tem a responsabilidade absoluta de introduzi-los e acolhê-los como os sucessores imprevisivelmente novos, cegos, no entanto enquanto não se é dado ver o visível, paralíticos enquanto não lhe é dado percorrer aquilo que é percorível.”

(Hannah Arendt)

SOUZA, Edna Célia Barbosa Roque de. **A alfabetização na proposta de escola de tempo integral na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS.** (2018-2020). 164 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2020.  
Área de concentração: Formação de Educadores.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objeto de estudo a materialização da alfabetização na política pública de educação integral no município de Campo Grande - MS. Assim, o objetivo geral deste estudo foi o de investigar as políticas públicas para a alfabetização materializadas nas duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, com o intuito de analisar a qualidade do processo alfabetizador. Trata-se de uma investigação com uma abordagem qualitativa, que utilizou os estudos bibliográficos, documentais e a pesquisa empírica como procedimentos para a coleta de dados. Os estudos bibliográficos e documentais possibilitaram obter grande quantidade de informações sobre o tema e sobre a legislação pertinente. Já a coleta dos dados empíricos ocorreu mediante entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e direção das duas Escolas de Tempo Integral do município de Campo Grande - MS, *lócus* desta pesquisa. A partir das análises dos levantamentos e dos dados coletados, foi possível constatar que não há uma definição de alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral, como também não estão definidas as etapas de desenvolvimento do processo de leitura e de escrita na metodologia da problematização. O foco da perspectiva metodológica é voltado para o contexto social, sendo desenvolvidas por meio de projeto pedagógico, intencionalmente elaborado no esforço para provocar nos alunos o exercício da reflexão da realidade através de proposições e/ou perguntas realizadas pelo professor levando-os a interessar-se pelos estudos e pesquisas. Desse modo, os professores alfabetizadores das escolas *lócus* da pesquisa norteavam o trabalho pelas orientações dos Referenciais Curriculares/REME/2008 e, posteriormente, pelas Orientações Curriculares/REME/2013, da mesma forma que as demais escolas da Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, concluímos que a falta de especificidade e de clareza do processo de alfabetização, somadas às cobranças para que se alcance bons resultados nas avaliações, colaboram para uma prática de alfabetização com base em múltiplos processos e com ênfase nos descritores de avaliação da qualidade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Alfabetização. Escola de Tempo Integral

## ABSTRACT

This research has as object of study the materialization of literacy in the public policy of integral education in the municipality of Campo Grande-MS. Thus, the general objective of this study was to investigate the public policies for literacy materialized in the two full-time schools of the Municipal Education Network of Campo Grande-MS, in order to analyze the quality of the literacy process. It is an investigation with a qualitative approach, which used bibliographic and documentary studies and empirical research as procedures for data collection. The bibliographic and documentary studies made it possible to obtain a great amount of information on the subject and on the pertinent legislation. The collection of empirical data took place through a semi-structured interview with alphabetizing teachers, pedagogical coordinators and direction of the two full-time schools in the municipality of Campo Grande-MS, locus of this research. From the analyses of the surveys and the data collected, it was possible to see that there is no definition of literacy in the proposal of a full-time school, as well as the stages of development of the reading and writing process in the methodology of the problematization. Considering that the focus of this methodological perspective is focused on the social context, being developed by means of a pedagogical project, intentionally elaborated in the effort to provoke the exercise of reflection on reality through propositions and/or questions made by the teacher who directs the student himself to take an interest in the studies and research. In this way, the alphabetizing teachers of the locus schools of the research guided the work by the guidelines of the Curricular References/REME/2008 and, later, by the Curricular Guidelines/REME/2013, in the same way as the other schools of the Municipal Education Network. Thus, we conclude that the lack of specificity and clarity of the literacy process added to the charges for achieving good results has contributed to a practice of literacy based on multiple processes and with emphasis on the descriptors of quality evaluation.

**Keywords:** Public Policies. Literacy. Full-time School



## ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ambiente de Aprendizagem

ACC – Atividades Curriculares Complementares

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

PNE – Plano Nacional da Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAICs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CEALE – Centro de alfabetização, Leitura e Escrita da faculdade de educação da UFMG

CEB – Câmara da Educação Básica

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CEFOP – Centro de Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF- ETI – Coordenadoria do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ETI – Escola de Tempo Integral

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEFEM – Gerência do Ensino Fundamental e Médio

GPHELLB – grupo de pesquisa: história do ensino de língua e literatura no Brasil, da UNESP – Marília.

HTPA - Hora de Trabalho Pedagógico Articulado

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDER - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino

IMTI - Instituto Municipal de Tecnologias da Informação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NUETI – Núcleo da Escola de Tempo Integral  
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico  
PEP – Planos de Estudos e Pesquisas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PHS – Práticas Educativas de Hábitos Sociais  
PMA – Políticas Municipais de Avaliação  
PMALFA – Programa Mais Alfabetização  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PROFEDUC - Programa de Mestrado Profissional de Educação  
REME – Rede Municipal de Ensino  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SCIELO - Scientific Electronic Library Online  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação  
TL – Tempo livre  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## TABELAS

Tabela 1 - Média da avaliação externa de desempenho dos alunos do ensino fundamental da REME no período de 2001 a 2012.....	64
Tabela 2 - IDEB de 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e as projeções para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.....	66

## QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de instituições de Mato Grosso do Sul – Quantificação.....	20
Quadro 2 – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação .....	24
Quadro 3 – Especificação das Teses e Dissertações (BDTD).....	25
Quadro 4 - Levantamento das produções do Banco de Teses da Capes–Quantificação.....	27
Quadro 5 – Especificação das Teses e Dissertações (CAPES) .....	28
Quadro 6 – Levantamento das produções na <i>Scientific Eletronic Library (Scielo)</i> – Quantificação .....	30

## GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores que participaram da formação oferecida pela SEMED no ano de 2008.....	93
Gráfico 2 – Tempo de atuação docente na ETI.....	94
Gráfico 3 - Tempo de atuação na alfabetização dos professores entrevistados.....	95
Gráfico 4 – Rendimento escolar de aprovação das escolas selecionadas da REME, referentes aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).....	117
Gráfico 5 – Rendimento escolar de aprovação das escolas selecionadas da REME, referentes aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).....	118
Gráfico 6 – Rendimento escolar de reprovação das escolas selecionadas da REME, referentes aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).....	119
Gráfico 7 – Rendimento escolar de reprovação das escolas selecionadas da REME, referentes aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: EM FOCO A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>35</b>
1.1 A concepção de educação integral e a alfabetização no contexto das políticas públicas brasileiras.....	37
1.2 A alfabetização e a busca da qualidade de ensino: caminhos e descaminhos.....	45
1.3 Escola de Tempo Integral X melhoria da qualidade do ensino.....	49
1.4 Redefinição das políticas públicas para educação: a alfabetização é uma prioridade? .....	52
1.5 A concepção de Escola de Tempo Integral nas políticas educacionais.....	56
1.6 O Programa Mais Educação e as redefinições do conceito de educação integral.....	58
<b>CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS: FATORES DE CONTEXTO DA PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>62</b>
2.1 A Rede escolar do município de Campo Grande.....	62
2.2 A Política Municipal de educação em tempo integral.....	69
2.3 Conhecendo o projeto da Escola de Tempo Integral.....	72
2.4 A organização curricular e os encaminhamentos pedagógicos na ETI.....	78
2.5 A metodologia da problematização e suas possibilidades.....	80
2.6 A gestão e o acompanhamento pedagógico da ETI.....	83
2.7 O acompanhamento Pedagógico por meio do Sistema Integrado de Gestão Educacional (IntegraEduca) .....	86

<b>CAPÍTULO 3 - A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE - MS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....</b>	<b>91</b>
3.1 Percurso da pesquisa.....	91
3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	93
3.2.1 Direção escolar.....	95
3.2.2 Coordenação pedagógica.....	95
3.2.3 Professores alfabetizadores – 1º ano.....	96
3.2.4 Professores alfabetizadores – 2º ano.....	96
3.3 A visão dos professores a respeito da proposta da Escola de Tempo Integral da REME.....	97
3.4 Práticas docentes na alfabetização e a metodologia da problematização.....	101
3.5 A sistematização das práticas pedagógicas da alfabetização.....	106
3.6 A visão das coordenadoras pedagógicas em relação ao trabalho alfabetizador.....	110
3.7 A visão da direção escolar em relação às práticas pedagógicas de alfabetização.....	113
3.8 Analisando o desempenho das turmas em processo de alfabetização das Escolas de Tempo Integral – REME – CG.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a necessidade de uma iniciativa educacional que correspondesse aos requisitos mínimos de escolarização e, mais especificamente, a uma preocupação com a alfabetização das massas populares, é muito recente. A história da educação brasileira evidencia que a busca para garantir o “direito à educação” sempre foi permeada por muitas disputas e relacionada a diferentes projetos de sociedade.

O Estado foi “pressionado” pelos diferentes movimentos existentes na sociedade a criar políticas públicas para a democratização da escola como um direito social a ser garantido para todos os cidadãos brasileiros e a alfabetização passou a ser uma necessidade para a inserção dos sujeitos ao mundo da cultura escrita e para participação social no mundo contemporâneo.

Tão importante quanto à reivindicação do direito à educação é a luta por uma educação integral. O estudo sobre a educação integral nos proporciona reviver a luta por um ideário de educação que atendesse às necessidades da realidade brasileira. Esta sempre foi uma busca constante, mas teve um grande impulso na década de trinta por meio do documento que ficou conhecido como o manifesto dos pioneiros<sup>1</sup>. Anísio Teixeira era um dos militantes que assinaram o referido documento e foi um dos precursores da concepção de ampliação do tempo escolar e da Escola de Tempo Integral.

Analisando todo este contexto, Cavaliere (2010) ressalta que,

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. (CAVALIERE, 2010, p. 248).

A autora destaca as disputas em relação aos interesses educacionais e desde esse período a luta por uma educação integral, na qual a escola tem seus objetivos ampliados com interesses sociais e culturais, visando garantir o processo científico e a expansão econômica do país.

---

<sup>1</sup> Documento escrito em 1932, por intelectuais de diferentes áreas, que influenciados pelos pressupostos da escola nova de John Dewey manifestaram a possibilidade da renovação da educação tradicional.



É importante destacar dois pontos principais defendidos pelo movimento do manifesto dos pioneiros da educação nova: a oposição à pedagogia tradicional, até então predominante em nosso país e a luta por uma escola pública laica e gratuita e obrigatória a todos os cidadãos.

Segundo Mortatti<sup>2</sup> (2010) a partir deste período o ensino da leitura e da escrita passou a considerar as práticas sociais para serem aprendidas em espaço público, como práticas escolarizadas e fundamentais para a formação da cidadania.

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. (MORTATTI. 2010, p.18).

As consequências deste movimento histórico tiveram maior repercussão nas políticas educacionais na década de noventa, nas tentativas de remodelar as práticas educacionais, principalmente para a alfabetização.

Um dos fatores que impulsionaram as mudanças nas políticas para a alfabetização foi às publicações na década de 1980, das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As pesquisadoras com base nos pressupostos da teoria piagetiana apontam que as crianças formulam suas próprias hipóteses na apropriação da cultura escrita.

Os estudos do construtivismo provocaram uma mudança radical na forma de pensar a alfabetização, passando a preocupar-se com a origem do conhecimento da leitura e da escrita, revelou o papel ativo da criança durante a aprendizagem.

Contudo, Ferreiro e Teberosky não trouxeram propostas didáticas, por etapas comuns nos métodos tradicionais de alfabetização, mas apontam para o conhecimento prévio da criança antes mesmo de chegar à escola e ainda para a necessidade de considerar suas hipóteses sobre o sistema da escrita e não apenas em seguir um modelo de ensino. Neste sentido, as condições para construção da aprendizagem da linguagem da fala e da escrita são

---

<sup>2</sup> Coordenadora do grupo de pesquisa GPHELLB – grupo de pesquisa: história do ensino de língua e literatura no Brasil, da UNESP – Marília.

fatores importantes para o desenvolvimento da criança, quanto maior o contato com a cultura letrada, maior será sua capacidade de refletir sobre as estruturas da língua escrita.

Deste modo, o construtivismo introduziu nas práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita, a escrita espontânea ao que até então era apenas cópia. Propôs uma nova ação docente, de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando a individualidade da criança durante o processo de ensino e aprendizagem. (SOARES, 2018b).<sup>3</sup>

Os estudos de Ferreiro e Teberosky trouxeram grandes avanços para compreensão dos princípios que fundamentam a aprendizagem inicial da leitura, não só do ponto de vista cognitivo, mas também histórico e político, no sentido de que é possível alfabetizar as crianças das classes populares. No entanto, apesar dos esforços para a melhoria da qualidade, os índices apontavam que as taxas de analfabetismo ainda eram elevadas e a alfabetização se coloca como um grande desafio para a educação brasileira.

Para Soares (2018b) os estudos do construtivismo proporcionaram maior ênfase no contexto social. Todavia, nem todos os envolvidos com a educação compreenderam de fato a proposta do construtivismo, sendo assim houve certa negligência quanto à sistematização do ensino da leitura e da escrita somados a crença que o convívio no ambiente letrado seria suficiente para que a criança aprendesse a ler e a escrever.

Atualmente os estudos do processo da alfabetização ainda são bastante complexos, diferentemente de décadas passadas, quando alfabetizar era apenas ensinar o traçado das letras. À medida que aumentam as variedades linguísticas maiores são os desafios do ensino da leitura e da escrita, o que exige novas necessidades e o desenvolvimento de novas habilidades.

Partindo desta compreensão as práticas de leitura e escrita, vem incorporando o letramento<sup>4</sup> como processo indissociável da alfabetização. Embora que, inicialmente houve certa imprecisão do seu conceito na literatura educacional brasileira, porém atualmente o letramento não só abrange os estudos de leitura e escrita, mas também outras áreas de conhecimento.

---

<sup>3</sup> Magda Soares - Coordenadora do Grupo de Estudos Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>4</sup> Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que letramento – a palavra e o conceito – foi introduzida no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, letramento é considerado apenas em sua relação com alfabetização. Magda Soares. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso: 23/5/2020.

Soares (2002, p.142) nos mostra a evolução do conceito de letramento nas publicações da pesquisadora Kleiman:

Há autores que consideram que letramento são as práticas de leitura e escrita: segundo Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em texto posterior, a autora declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181). Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.

Deste modo, o conceito de letramento não se restringe somente ao saber ler e escrever, mas também as suas implicações em circunstâncias de práticas sociais, o que exigem habilidades e competências específicas para a inserção social do educando.

Segundo Mortatti (2010) a falta de compreensão histórica dos processos que envolvem o conceito de alfabetização leva grande parte dos professores a recorrer às práticas mais tradicionais, o vem gerando divergências entre a teoria e suas práticas, principalmente no momento da avaliação.

Isto ocorre porque nos documentos oficiais prevalece a ênfase nos estudos do construtivismo, porém o que se tem evidenciado “[...] nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos antigos métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – utilizados no Brasil desde o século XIX”. (MORTATTI, 2010, p. 44).

Nas tentativas para minimizar os problemas relacionados à alfabetização o governo federal vem implementando várias políticas públicas com o intuito de colaborar com a fundamentação teórica e prática dos professores, particularmente os alfabetizadores. Como consequência da implementação de tais políticas, tanto a alfabetização da língua materna, como a alfabetização matemática, acabaram se tornando protagonistas do movimento em busca da garantia de qualidade para a educação básica.

Contudo, os estudos da alfabetização ainda nos mostram a falta de clareza principalmente nos objetivos e nas metodologias que compreendem a fase inicial do ensino da leitura e da escrita. Os estudos da história do ensino da leitura e da escrita são recentes e mostram as contradições e as tentativas de alcançar melhor êxito na alfabetização, principalmente das crianças oriundas das classes populares.

Isso aconteceu também com a política de educação de tempo integral, que passou a ser apresentada como um mecanismo para a garantia de maiores possibilidades de melhoria da aprendizagem dos alunos, concepção esta justificada pela “ampliação” do tempo de

permanência na escola; pelos recursos e materiais que poderiam ser utilizados e pelos espaços e estrutura física que uma proposta de educação integral pode oferecer para sua comunidade escolar.

O ideário de educação integral de Anísio Teixeira influenciou as normatizações educacionais e inspiram até hoje vários projetos de educação integral no país. Dentre eles, podemos destacar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inaugurados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro entre 1984 e 1987.

Embora com todas as possibilidades postas e que direcionam para que a escola de educação integral possa colaborar para uma educação de qualidade, ela ainda apresenta muitos desafios que impedem a ampliação do projeto de educação integral, principalmente na rede pública de ensino.

A política para a implantação da educação integral está estabelecida no aparato legal e assegurada na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que prevê que 50% das escolas públicas da Educação Básica sejam em tempo integral até 2024. Essa também é uma meta do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Campo Grande – MS (CAMPO GRANDE, 2015).

Assim, a rede de ensino de Campo Grande passou a oferecer a educação integral no ensino fundamental em escolas da zona rural e zona urbana. As duas primeiras Escolas de Tempo Integral da zona urbana foram inauguradas em 2008, possuem projetos homônimos e foram planejadas e construídas para oferecerem atendimento em tempo integral de maneira inovadora, com uma proposta pedagógica diferente das demais escolas da rede.

Considerando que ambas as escolas foram planejadas para o atendimento de crianças da educação infantil, da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) – etapas iniciais da escolarização – o ensino da leitura e da escrita foram propostos como objetivos centrais do trabalho pedagógico dessas escolas.

A partir do ingresso no mestrado e com a conseqüente necessidade de definição de um tema de pesquisa, surgiram alguns questionamentos a respeito de como vem se materializando a proposta pedagógica das Escolas de Tempo Integral no município de Campo Grande - MS. Dentre os questionamentos, destacamos aqui os que consideramos mais relevantes: como tem sido o trabalho do professor alfabetizador na Escola de Tempo Integral? Como é a relação tempo-espaço? Como tem sido a formação de professores? Existe integração entre a equipe de trabalho? As mudanças estruturais na organização e funcionamento da escola colaboram com a aprendizagem da leitura e da escrita?

Ressalto que o interesse pelo estudo dessa temática deve-se pela minha própria trajetória profissional como professora alfabetizadora durante dez anos, sendo quatro anos em uma das Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

As experiências vivenciadas na Escola de Tempo Integral marcaram minha vida profissional e me trouxeram vários questionamentos sobre o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita pela criança, principalmente em relação à metodologia de ensino e aprendizagem que fundamenta a proposta de educação integral dessas duas escolas.

Deste modo, hoje com mais experiência profissional e com melhor suporte acadêmico, retomo aos questionamentos de outrora, na tentativa de alargar as possibilidades do ensino da língua materna e de ampliar a concepção de visão de educação integral, para além da prevista na formulação da política de Escola de Tempo Integral.

Como etapa inicial da pesquisa realizou-se buscas em portais que apresentam um amplo acervo de produções acadêmicas que, ressalta-se, já foram submetidas a uma criteriosa análise no que se refere à qualidade e à relevância.

Iniciamos a busca nas bibliotecas das Universidades do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo fato de o município *lócus* dessa pesquisa estar localizado nesse estado. O objetivo com o levantamento foi de encontrar pesquisas que colaborassem para uma melhor compreensão da temática de estudo.

Foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos trabalhos, tais como: leitura do título, do resumo, da introdução, da análise de alguns dados e das considerações finais. Nas buscas foram encontrados vários trabalhos sobre a proposta da educação integral das duas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da rede municipal de Campo Grande, porém abordando outras problemáticas do trabalho pedagógico. Entretanto, não foram encontradas produções que privilegiassem o debate da alfabetização na Escola de Tempo Integral.

Assim, foram selecionadas algumas dissertações que, de alguma forma colaboraram com o objetivo dessa pesquisa e que seguem apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1** – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Instituição/ Ano	Autor/ Orientador	Título	Nível	Palavras Chave do Trabalho
Universidade Federal da Grande Dourados 2013	Autor: Luiz Carlos Tramujas de Azevedo Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas	As Políticas para a Alfabetização: A Implementação em escolas com baixos índices educacionais (2009-2011)	Dissertação	Políticas Públicas para a Alfabetização; Alfabetização e Índice Educacionais

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2018	Autor: Elio Antonio Ceribola Crespam Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares da Silva	Escolas Públicas Municipais de Tempo Integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação	Dissertação	Educação Básica, Escola de Tempo Integral e Currículo
Universidade Federal da Grande Dourados 2015	Autora: Vânia Lúcia Ruas Chelotti Moraes Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real	Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de implementação em Campo Grande	Dissertação	Políticas Públicas; Escola de Tempo Integral e Educação de Tempo Integral
Universidade Católica Dom Bosco 2013	Autora: Lohanna Carrilho de Melo Orientadora: Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira	A prática Pedagógica e a formação de Professores	Dissertação	Formação de Professores; Escola de Tempo Integral; Práticas Pedagógicas; Mudança e Inovação Pedagógica.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul 2014	Autora: Pabliane Lemes Macena Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira Coorientadora: Flávinês Rebolo	A formação Continuada dos Professores de uma Escola de Tempo Integral e sua Contribuição para o Bem estar docente	Dissertação	Formação Continuada; Bem Estar Docente e Escola de Tempo Integral

Fonte: Site das Universidades/2019 - Elaborado pela autora.

A dissertação “As Políticas para a Alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (2009-2011)” de Luiz Carlos Tramuja de Azevedo, não trata especificamente da proposta de educação integral, porém é considerada relevante porque possibilita compreender o contexto histórico de algumas políticas, tanto de âmbito nacional e municipal para alfabetização, como das Escolas de Tempo Integral, objeto desta pesquisa, e que fazem parte do sistema de ensino de Campo Grande - MS.

Para Azevedo (2013) tanto as políticas nacionais, como as municipais para alfabetização enfrentaram alguns problemas para sua efetivação prática, dentre os quais ele destaca:

Os resultados das avaliações externas, elaboradas a partir de matrizes de referência sejam nacionais ou municipais, não têm como ponto de partida e chegada a escola. Um claro indicativo disso é a distância, de acordo com nossa observação, existente entre os relatórios produzidos a partir dos resultados das avaliações externas e o dia a dia das unidades educacionais. Observamos que os relatórios são formulados para serem utilizados como instrumentos de gestão de sistemas, sem a devida atenção à gestão escolar e nesta à gestão de sala de aula. (AZEVEDO, 2013, p. 77).

Portanto, para o autor, as políticas para alfabetização ainda não corroboraram com o avanço do conhecimento, principalmente nas escolas com baixos índices nas avaliações, isto

porque há um descompasso entre o monitoramento e o estabelecimento de metas claras para as políticas educacionais, sobre como alcançar a alfabetização dos alunos.

Por outro lado, também, ocorre a falta de compreensão e de reflexão sobre as políticas educacionais, o que dificulta que a educação cumpra seus objetivos, bem como os ideais democráticos de uma escola de qualidade para todos, que privilegie a socialização do conhecimento, a cidadania e a autonomia.

Foi selecionada também a dissertação “Escolas Públicas Municipais de Tempo Integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação”, de Elio Antônio Ceribola Crespam. Este trabalho faz uma análise e comparação do currículo de três modelos de Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, com o objetivo de apreender as intenções das propostas e discutir a escolarização de qualidade como sinônimo de educação de tempo integral.

Este trabalho foi selecionado porque possibilita uma reflexão sobre as propostas de educação integral do município, bem como sobre os diferentes projetos oferecidos pela educação integral, quais sejam: a Escola de Tempo Integral, O Programa Mais Educação<sup>5</sup> e a Escola de Tempo Integral no/do Campo. As propostas dessas escolas evidenciam que a educação integral pode ser desenvolvida com interpretações diferentes e ainda pode acontecer em diferentes espaços e tempos. Na sua análise, Crespam (2018) responde qual proposta desenvolvida pela rede municipal mais se aproxima dos objetivos da educação integral.

A dissertação “Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de implementação em Campo Grande”, de Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes, tem como foco a apreensão da proposta, a concepção de educação integral e de Escola de Tempo Integral e, ainda, identificar os elementos que podem contribuir para a qualidade educacional. Esta dissertação foi escolhida porque trata dos desafios do processo de gestão do projeto de educação integral do município de Campo Grande, uma vez que a autora faz uma análise sobre como a proposta se desenvolveu desde o início de sua implantação.

Foram selecionados outros dois trabalhos cujos estudos foram desenvolvidos em uma das escolas objeto desta pesquisa, sendo que um é relacionado ao início da implantação da proposta e o outro avalia a proposta após cinco anos da implantação da ETI.

---

<sup>5</sup> Em 2007 o governo federal lançou o programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010. Trata-se de um programa governamental criado como política de ação contra a pobreza, contra a exclusão social e a marginalização cultural, prevendo ações sócio-educativas no contra turno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos, por meio da gestão intersetorial focada na realidade local, é uma das possíveis soluções para a problemática da qualidade do ensino no país. (BRASIL, 2007).

A dissertação de Lohanna Carrilho de Melo intitulada “A prática Pedagógica e a formação de Professores”, tem o objetivo analisar a prática pedagógica dos professores de uma Escola de Tempo Integral de Campo Grande, caracterizando suas expectativas e dilemas frente ao início da implementação do projeto, tendo em vista o processo de formação para a mudança.

O trabalho de Melo (2013) permite rever as expectativas com relação ao início do projeto da ETI e com a formação inicial para atuar nas escolas, bem como as expectativas relativas ao desenvolvimento da prática orientada pelo trabalho formativo e as condições materiais para efetivação da proposta de educação integral de rede. Sendo assim, este trabalho colabora para a compreensão dos avanços e dos desafios enfrentados no decorrer de dez anos de implementação da proposta.

A dissertação de Pabliane Lemes Macena, intitulada “A formação Continuada dos Professores de uma Escola de Tempo Integral e sua Contribuição para o Bem estar docente”, faz uma análise do Documento da Proposta da Escola de Tempo Integral: diretrizes, implantação e implementação na Rede Municipal de Campo Grande, buscando evidenciar as contribuições da proposta para a prática pedagógica do professor e sua relação para o bem estar docente, em uma das ETI.

Macena (2014) destaca que a proposta da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, é inovadora:

Na instituição pesquisada tem-se uma proposta inovadora que prima não apenas pela permanência do aluno na escola, mas que busca oferecer um currículo diferenciado, com atividades que propiciam o desenvolvimento integral dos alunos, com profissionais com formação adequada para cada uma das atividades. Em relação à formação dos professores para o atendimento dos alunos, atendendo as especificidades da educação integral que estão postos na escola, é fundamental que os docentes tenham uma formação diferenciada, atendendo as atuais demandas da sociedade, como também, que leve o docente a atuar com segurança, tendo ações positivas que gerem bem-estar aos docentes. (MACENA. 2014, p.153).

Pelo exposto, entende-se que as pesquisas selecionadas sem dúvida colaboraram para melhor compreender como tem sido efetivado o projeto da ETI e, conseqüentemente, também contribuíram para uma melhor compreensão do processo de alfabetização nas ETIs, objeto da presente pesquisa.

Na intenção de ampliar o mapeamento das produções científicas que pudessem colaborar com as análises e reflexões pretendidas nesta pesquisa, recorreremos ao site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Outro portal selecionado foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), detentor



de vasto acervo, além da Biblioteca eletrônica de periódicos e artigos científicos da *Scientific Electronic Library Online, SCIELO*.

Para viabilização da busca, foram estabelecidos alguns descritores com palavras-chave relacionadas com o tema em foco, quais sejam: 1º) Escola de Tempo Integral; 2º) A alfabetização e a educação de tempo integral; 3º) A aprendizagem na Escola de Tempo Integral e 4º) A proficiência da alfabetização na Escola de Tempo Integral. Dessa forma, obtiveram-se os seguintes dados:

**Quadro 2** – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação

Palavras – chave	Resultados	Selecionados
Escola de Tempo Integral;	953	3
A alfabetização e a educação de tempo integral;	29	2
O trabalho docente e a educação de tempo integral;	193	1
A proficiência da alfabetização na Escola de Tempo Integral.	-	-

Fonte: BDTD, 2019 – Elaborado pela autora.

Na busca dos indexadores elencados no Quadro 1, não foi utilizado o recurso de filtro. Percebe-se que os termos “Escola de Tempo Integral” foram os mais recorrentes nas produções das diversas áreas do conhecimento e nas discussões acadêmicas e científicas inseridas no portal da BDTD.

Considerando esse 1º descritor, foram encontradas 953 (novecentos e cinquenta e três) produções acadêmicas. Utilizando o critério de aproximação aos objetivos da presente pesquisa, selecionou-se apenas três teses para análise dentre as produções encontradas com esse descritor.

Observando o 2º descritor, “A alfabetização e a educação de tempo integral”, encontrou-se um número reduzido de produções, sendo apenas 29 (vinte e nove) e, dentre elas, foram selecionadas para análise duas teses, cuja temática abordada é relevante para uma melhor compreensão do objeto deste trabalho.

Com o 3º descritor “O trabalho docente e a educação de tempo integral” foram levantados um número considerável de 193 (cento e noventa e três) produções, sendo que apenas um dos trabalhos foi selecionado por tratar-se de tema diretamente abordado nesta pesquisa.

Em relação ao 4º descritor, “A proficiência da alfabetização na Escola de Tempo Integral”, não foram encontrados trabalhos.

Dessa forma, no Quadro 3 estão organizadas as produções selecionadas por meio de busca no portal da BDTD e que estão direta ou indiretamente ligadas à investigação aqui em pauta.

**Quadro 3** – Especificação das Teses e Dissertações (BDTD) – 2019.

<b>Instituição/ Ano</b>	<b>Autor/ Orientador</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Descritores de Busca</b>	<b>Palavras Chave do Trabalho</b>
<b>Universidade Católica de Goiás – PUC 2012</b>	Autora: Maria da Luz Santos Ramos. Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.	Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”	Tese	Escola de Tempo Integral;	Escola de Tempo Integral; Implantação; Implementação e Gestão Educacional.
<b>Universidade de Brasília – UnB 2008</b>	Autora: Katia Oliveira de Barros Orientadora: Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo.	A Escola de Tempo Integral como Política educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001 a 2006)	Dissertação	Escola de Tempo Integral;	Escola de Tempo Integral, Política Pública, Políticas Educacionais, Educação para a Democracia e Educação de Qualidade.
<b>Universidade Católica de Campinas – PUC 2009</b>	Autora: Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo	Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a educação?	Dissertação	Escola de Tempo Integral	Práticas Pedagógicas, Educação Integral e Escola de Tempo Integral.
<b>Universidade Federal de Juiz de Fora 2012</b>	Autora: Graciele Fernandes Ferreira Mattos Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques	As artes de <i>saber fazer</i> em uma escola de educação em tempo integral	Tese	A Alfabetização e a Educação de Tempo Integral	Saberes docente, Educação de Tempo Integral e cotidiano, Escola
<b>Universidade Federal de Goiás 2018</b>	Autora: Deuzini Gomes da Silva Orientadora: Profa. Dra. Sônia Santana da Costa	“Educação Integral: uma análise dos programas mais educação e o novo mais educação no município de Bela Vista de Goiás”	Dissertação	A Alfabetização e a Educação de Tempo Integral	Ensino; Políticas Públicas e Educação Integral
<b>Universidade Federal de Goiás 2015</b>	Autora: Jéssica França Dias Orientadora: Sandra Valéria Limonta	Tempo e Trabalho Docente nas Pesquisas Acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre educação Integral e Escola de Tempo Integral	Dissertação	O Trabalho Docente e a educação de tempo integral	Educação Integral; Escola de Tempo Integral e Tempo Trabalho Docente.

Fonte: BDTD, 2019 – Elaborado pela autora.

Para melhor compreender como foi realizada a seleção, serão apresentadas de forma mais detalhada as produções que possuem relação com o cerne desta pesquisa e que colaboraram para evidenciar a relevância da pesquisa proposta.

A primeira tese escolhida foi: “Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino: escola do conhecimento ou do acolhimento?” da autora Maria da Luz Santos Ramos, que apresenta algumas considerações acerca da educação escolar e da Escola de Tempo Integral, explicitando os três projetos implantados no Brasil: o primeiro, por Anísio Teixeira, o segundo, por Darci Ribeiro e o terceiro é a proposta de implantação da Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, em Goiás, com o objetivo de analisar quais as concepções que orientam a Escola de Tempo Integral, tanto como escola do conhecimento, como escola do acolhimento.

Esta pesquisa contribui com o percurso investigativo do objeto de estudo, pois Ramos (2012) faz algumas considerações da trajetória histórica acerca da educação escolar e da Escola de Tempo Integral, analisa os primeiros projetos de educação integral implantados no Brasil, por Anísio Teixeira e por Darci Ribeiro e sua relação com o manifesto dos pioneiros e da escola nova. Este resgate histórico contribui para a discussão sobre a relação entre o ideário desses projetos com a atual concepção de escola pública em tempo integral no Brasil.

A tese intitulada “A Escola de Tempo Integral como Política educacional: a experiência de Goianésia - GO (2001 a 2006)”, de Katia Oliveira de Barros, favorece a compreensão do processo histórico, considerando que a autora faz uma discussão sobre a constituição do contexto de educação integral nas políticas educacionais.

O trabalho de Barros (2008) busca compreender as possibilidades e os desafios de uma Escola de Tempo Integral em Goianésia - GO, estabelecendo um paralelo entre o passado e o presente da escola. Em suma, a autora busca compreender se a Escola de Tempo Integral se configura como uma política pública voltada para melhoria da prática social da educação.

Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, com a dissertação: “Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a educação?” nos traz o estudo do projeto de educação integral implantado no ano de 2006 em duas Escolas de Tempo Integral situadas no município de Campinas-SP, cujo objetivo foi o de redimensionar o tempo escolar na tentativa de integrar e superar a fragmentação do conhecimento.

A autora destaca que a experiência de educação integral está estreitamente ligada aos interesses de enfrentamento dos problemas educacionais e sociais do país. Segundo Gomes (2009) a ampliação do tempo da criança pode ser vista como condição imprescindível para que se pratique o modelo de desenvolvimento de educação integral que favoreça as potencialidades humanas, cognitiva, afetivas e culturais.

A tese de doutorado da pesquisadora Graciele Fernandes Ferreira Mattos, narra as práticas de educação considerando a extensão do tempo de permanência como condição para

formação integral, com ênfase na integralidade dos participantes. Mattos (2012) prioriza em seu estudo as práticas de ensino e aprendizagem da alfabetização, leitura e avaliação.

Já a dissertação de Deuzeni Gomes da Silva, intitulada “Educação Integral: uma análise dos programas mais educação e o novo mais educação no município de Bela Vista de Goiás”, embora não tenha o foco na proposição da pesquisa em questão, apresenta o esforço para compreender a forma como a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos compreendem a sua prática para a melhoria da alfabetização e do letramento.

Elaborada por Jessica França Dias a dissertação “Tempo e Trabalho Docente nas Pesquisas Acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre educação Integral e Escola de Tempo Integral”, apresenta uma análise das pesquisas acadêmicas produzidos nos cursos *Stricto Sensu*, da região do centro-oeste. Dias (2015) buscou compreender como os conceitos de tempo e trabalhos docentes têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre a Escola de Tempo Integral e educação integral.

O quadro 4 apresenta uma síntese das produções selecionadas por meio de busca no Banco de teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES).

**Quadro 4** – Levantamento das produções no Banco de teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)

Palavras – chave	Resultados	Selecionados
Escola de Tempo Integral;	1126206	-
A alfabetização e a educação de tempo integral;	1126629	2
O Trabalho Docente e a educação de tempo integral	1126513	3
A proficiência da alfabetização na Escola de Tempo Integral.	1126634	3

Fonte: Banco de Teses da Capes, 2019 – Elaborado pela autora

Considerando o amplo volume de produções encontradas no banco da CAPES e a constatação de que os trabalhos se repetem várias vezes nas pesquisas pelos diferentes descritores, optou-se por refinar a busca. Deste modo, concentramos nossas buscas nos descritores que mais se aproximavam do tema proposto neste estudo.

Foram filtrados trabalhos produzidos no período de 2007 a 2017 – período considerado em virtude do grande volume de produções com o tema da educação integral – concentrando as buscas na área de conhecimento em ciências humanas e educação. Por meio das buscas constatou-se que grande parte das produções são referentes aos estudos de casos

específicos e que, apesar do quantitativo vasto dos trabalhos, poucos eram relacionados especificamente ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador na Escola de Tempo Integral.

Observou-se que grande parte das produções que discorrem sobre as dificuldades na implementação prática dos projetos de educação integral e os desafios para aprendizagem dos alunos é realizada de modo mais generalizado, não especificando o trabalho pedagógico do professor no ciclo da alfabetização.

A busca continuou através de leituras dos títulos e, posteriormente, foram analisados o resumo, o sumário e, em alguns casos, até as considerações finais, com o intuito de selecionar os trabalhos que estão apresentados no quadro 5 e que foram os que mais se compatibilizaram com a proposta desta pesquisa.

**Quadro 5** – Especificação das Teses e Dissertações (CAPES) - 2019

<b>Instituição/A no</b>	<b>Autor/Orientador</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Descritores de Busca</b>	<b>Palavras Chave do Trabalho</b>
Universidade Federal do Paraná 2009	Autora: Veronica Branco Orientadora: Sandra Regina Kirchner Guimarães	O Desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu-Paraná	Tese	O professor alfabetizador e a educação de tempo integral;	Formação Continuada na Educação Integral; Alfabetização e Letramento; Cognição e Aprendizagem.
Universidade Estadual de Londrina 2012	Autora: Luciane Aparecida Suba Orientadora: Lucinea A. de Rezende	O Ensino da Leitura e da Escrita: uma questão que perpassa a formação	Dissertação	O professor alfabetizador e a educação de tempo integral;	Alfabetização; Letramento; Leitura e Escrita e Formação de professores.
Universidade Federal de Goiás 2017	Autora: Milene Amaral Ferreira Vicente Orientadora: Sandra Valéria Limonta Rosa	A Ampliação do Tempo Escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia	Dissertação	O Trabalho Docente e a educação de tempo integral	Escola Pública de Tempo Integral e Trabalho Docente em Tempo Integral.
Universidade Estadual de Londrina 2007	Autora: Cassia Marilda Pereira dos S. Ferreira Orient: Doralice A. P. Gorni	Escola de Tempo Possível Solução ou Mito da Busca de Qualidade	Dissertação	A proficiência da Alfabetização na Escola de Tempo Integral	Educação Integral; Escola de Tempo Integral; qualidade da Educação e Política Pública Educacional.

Universidade Estadual de Juiz de Fora 2017	Autora: Natália Fernanda L. de Abreu Orientador: Roberto P. de Oliveira	A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola estadual Mineira: possibilidades e desafios	Dissertação	A proficiência da Alfabetização na Escola de Tempo Integral	Educação Integral; Tempo Integral e Formação Integral.
--	--	---	-------------	---	--

Fonte: Banco de Teses da Capes, 2019 – Elaborado pela autora

Para justificar a seleção dos trabalhos, apresentamos de maneira sucinta as suas contribuições.

A tese “O desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná”, de Veronica Branco, aborda o trabalho de formação como forma de orientar o planejamento e o desenvolvimento de ensino nas Escolas de Tempo Integral daquele município. Os resultados revelaram as possibilidades, as dificuldades e as superações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A dissertação “O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação”, de Luciane Aparecida Suba, busca um novo olhar para o ensino da leitura e escrita e discute o letramento como o novo sentido social da leitura e da escrita. A autora apresenta, também, os estudos referentes à abordagem de ensino histórico-cultural e faz o debate sobre como o pedagogo responsável pela alfabetização tem sido preparado para o ensino da leitura e escrita inicial.

Suba (2012) apresenta a concepção e o conceito de alfabetização, desde a abordagem tradicional voltada para codificação e decodificação, até à abordagem sociointeracionista, que influenciaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nos quais as práticas de escrita e leitura passam a ser requisitos essenciais para a cidadania.

A dissertação “Ampliação do Tempo Escolar: O trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia”, de Milene Amaral Ferreira Vicente, buscou analisar os significados e os sentidos do trabalho do professor que atua nas Escolas de Tempo Integral daquela cidade. A autora faz uma reflexão sobre os processos de precarização e proletarização do trabalho docente, frente ao movimento de reestruturação produtiva iniciada desde 1960 e a necessidade de compreender a relação do espaço x tempo, do movimento do real e o que estaria configurado no campo dos sentidos e nas condições concretas da atividade laboral do professor.

A dissertação “Escola em Tempo Integral: possível solução ou mito na busca de qualidade”, de Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira, faz uma discussão em torno da busca da qualidade do ensino público no Brasil por meio de propostas de aumento da carga

horaria escolar. O objetivo da autora é resgatar algumas experiências desenvolvidas no país e as possibilidades de construção para novas análises para a educação integral.

A dissertação da Natália Fernanda Lobato de Abreu, “A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola estadual Mineira: possibilidades e desafios”, buscou analisar a implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual do centro-oeste mineiro. O foco deste trabalho é a percepção da gestora da unidade escolar e os desafios na implementação da política de educação integral, partindo do princípio de que modo a gestão escolar pode agir na superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral na escola.

Na busca para localizar produções que contribuíssem com o aprofundamento da temática de pesquisa aqui proposta, optou-se por investigar também os trabalhos disponibilizados no sítio eletrônico *Scielo*, portal de publicações avaliadas por especialistas. Os resultados estão apresentados no Quadro 6.

**Quadro 6** – Levantamento das produções na biblioteca eletrônica de periódicos e artigos científicos da *Scientific Electronic Library Online – SCIELO*, 2019.

Palavras – chave	Resultados	Selecionados
Escola de Tempo Integral	56	2
A alfabetização e a educação de tempo integral	2	1
O trabalho docente e a educação de tempo integral	3	-
A proficiência da alfabetização na Escola de Tempo Integral	-	-

Fonte: SCIELO, 2019 – Elaborado pela autora.

Na busca com o descritor “Escola de Tempo Integral” foram encontrados 56 (cinquenta e seis) produções. Após a leitura dos títulos selecionou-se 4 (quatro) trabalhos, mas após leituras preliminares e tentativa de relacioná-los com os objetivos da presente proposta de pesquisa, foram reduzidos para apenas 2 (dois) produções.

O artigo “Tempo de escola e qualidade na educação pública”, de Ana Maria Cavaliere (2017), faz uma reflexão sobre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo. A autora analisa as diferentes concepções de tempo integral que subsidiam os sistemas públicos educacionais brasileiros do ponto de vista de eficácia escolar e também das condições culturais e históricas que os determinam.

Foi selecionado o artigo “A carreira docente e a valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional”, onde as autoras Jacomini e Penna (2016)

analisaram os planos de carreira docente de alguns estados e municípios brasileiros e constataram a necessidade de que se estabeleça uma jornada docente de tempo integral, considerando as exigências política e social da profissão e da especificidade da atuação.

Conquanto, no mundo contemporâneo, a questão da escolarização permanece atrelada à constituição da cidadania, em que o debate sobre a função social da escola se relaciona ao processo de democratização da sociedade, em decorrência da contribuição do saber escolar na constituição de uma sociedade menos desigual, ideia advinda do iluminismo e da educação escolar como propiciadora da igualdade entre os homens. O professor é responsabilizado pela escolarização dos alunos, condição para sua participação no mundo contemporâneo, configurando-se como profissão diferenciada, em que compromissos sociais são esperados e desejados, à qual se atribuem responsabilidades específicas (JACOMINI E PENNA, 2016, p.184).

Segundo análise de Jacomini e Penna (2016), atualmente a profissionalização docente impõe necessidades não fixas a fatores externos socialmente estabelecidos e espera-se que no contexto escolar seja concretizado, responsabilizando o professor pela qualidade do ensino, o que estabelece maiores exigências no trabalho docente.

Este trabalho é fundamental para a compreensão e discussão do trabalho docente, uma vez que há muitas contradições entre o que está posto nas políticas educacionais e a realidade concreta das escolas. Considerando ainda o aumento da sua responsabilização social e política, discutir sobre as cobranças para a elevação da proficiência dos alunos nas avaliações externas e a desvalorização social da docência, são debates que não podem faltar na análise do trabalho do professor alfabetizador na ETIs.

No descritor “A alfabetização e a educação de tempo integral”, foram encontrados apenas 2 (dois) arquivos e após a leitura foi selecionado 1 (um) artigo. O texto “Anísio Teixeira e a educação integral”, de Ana Maria Cavaliere (2010) descreve a concepção e educação integral ancoradas na concepção de tempo escolar presentes nas obras de Anísio Teixeira. A autora descreve os momentos diversos de concepção de educação integral desde a higienista educacional até chegar a propostas de educação emancipadora e sinaliza a preocupação com alfabetização das massas, preocupação essa que influencia até hoje o conceito de educação em tempo integral.

Com o descritor, “O trabalho docente e a educação de tempo integral”, foram encontrados apenas 3 (três) trabalhos. Porém, após a leitura dos mesmos, constatou-se que não se compatibilizavam com o interesse desta pesquisa.

Partindo do levantamento bibliográfico realizado, foi possível ter a certeza da relevância da presente proposição de pesquisa, uma vez que nenhum estudo encontrado teve o mesmo objeto de investigação. Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar as políticas



públicas para a alfabetização implementadas nas duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, com o intuito de analisar se houve melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

Para atingir o objetivo geral formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Levantar o histórico e o conceito das primeiras experiências com o ensino integral no Brasil e no município de Campo Grande - MS;
- Pesquisar e analisar as legislações educacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente as voltadas para o processo de alfabetização;
- Compreender como as duas Escolas de Tempo Integral organizaram suas práticas pedagógicas para o atendimento das demandas relativas à alfabetização;
- Estabelecer análises e reflexões sobre os dados coletados relacionados ao processo alfabetizador nas Escolas de Tempo Integral.

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos adotados foram estudos sobre a implementação da proposta das duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, sendo: ETI 1: Bairro Paulo Coelho Machado, na região do Anhanduizinho e a ETI 2: Bairro Rita Vieira, na região do Bandeira.

A escolha das escolas deve-se ao fato que ambas apresentam uma proposta diferenciada das demais escolas da Rede Municipal de Ensino e o recorte temporal compreende o período de efetivação da proposta pedagógica nas duas escolas, que no ano de 2018 completou dez anos de implementação.

Outro fator preponderante nessa definição de *locus* de pesquisa, foi a experiência desta pesquisadora no processo de formação e elaboração do projeto dessas duas escolas e, também, a atuação como docente nos primeiros quatro anos de implantação da ETI 1, uma das escolas objeto desta pesquisa.

A pesquisa teve como foco investigar as políticas municipais e nacionais para a alfabetização. Sendo assim, envolveu as turmas de alfabetização – anos das séries iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos convidados para participarem da pesquisa foram os professores alfabetizadores que atuam nas turmas das respectivas escolas, os diretores e os coordenadores pedagógicos.

Com vistas aos propósitos da pesquisa elaboramos um questionário com perguntas semiestruturadas e realizamos entrevistas com doze professores alfabetizadores.

Também, na tentativa de melhor compreender como acontecem os processos de alfabetização, se levantou dados entre a equipe técnico-pedagógica: direção e coordenação pedagógica também por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem a vantagem de ultrapassar a visão descritiva do fato estudado, favorecendo a melhor compreensão do objeto de estudo. Desde a visão dos professores e da equipe técnico-pedagógica que podem fornecer dados a respeito da materialização da política da educação integral e o processo da alfabetização nas duas escolas.

Com o intuito de caracterizar as escolas selecionadas, buscou-se informações em bancos de dados e arquivos da SEMED, bem como nas escolas pesquisadas mediante a solicitação por meio de ofício.

A base metodológica da pesquisa considerou a perspectiva qualitativa. Isso porque essa perspectiva “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO et al, 2001, p. 21-22). O trabalho de campo consistiu na coleta de dados diretamente no local das escolas pesquisadas.

E por fim foram realizadas as análises dos resultados coletados e houve confrontação das ideias entre os autores pesquisadores. Espera-se que os resultados da pesquisa colaborem para a compreensão das relações que envolvem as políticas públicas para a alfabetização e as práticas nas ETIs de Campo Grande - MS, com vistas à melhoria da qualidade do processo de alfabetização.

Considerando que a Escola de Tempo Integral vem sendo reivindicada como política educacional para a melhoria da qualidade de ensino, aborda-se no primeiro capítulo como tem acontecido a incorporação da ampliação da permanência dos alunos na escola. Destaca-se, também, o marco político da educação integral e as redefinições do papel do estado no atual cenário da educação brasileira, expondo algumas discussões levantadas por autores contemporâneos e as expectativas educacionais para uma escola, considerando o atual contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

No segundo capítulo aborda-se a política de educação integral do município de Campo Grande - MS, com foco nas duas escolas que foram planejadas para o atendimento da educação integral e *lócus* da materialização da proposta. O objetivo foi o de compreender como a concepção de alfabetização está sendo trabalhada na proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde ao ciclo de alfabetização.

Para melhor compreender os fundamentos da alfabetização propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS buscou-se compreender o contexto das políticas públicas para alfabetização para assegurar a qualidade do trabalho no processo de alfabetização, considerando que as Escolas de Tempo Integral também fazem parte do sistema de ensino.

No terceiro capítulo foi feita a apresentação e a análise da visão dos professores em relação à proposta da escola de educação integral e o trabalho que vem sendo desenvolvido na alfabetização, destacando os avanços, as dificuldades e os desafios.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e, como exigência prevista no regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Educação, apresenta-se uma proposta de intervenção com base nos resultados alcançados, que posteriormente será encaminhada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão público responsável pelas formações dos professores alfabetizadores em Campo Grande - MS.

## CAPÍTULO I

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: EM FOCO A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**

O uso da expressão educação integral, cujo sentido é o de agregar o conceito de uma formação mais completa possível, é antiga e atualmente seu conceito vem ressurgindo com várias nuances dependendo do objetivo e das necessidades do contexto histórico, conforme ressalta Libâneo (2013):

O conceito de educação integral como formação da personalidade plenamente desenvolvida, multidimensional, aparece já na antiguidade clássica no mundo grego e romano. Contrarreforma, no movimento iluminista do século XVIII. A formação integral nesse período está ligado á ideia de uma personalidade culta, uma personalidade completa que vai se formando pela ciência, pela literatura. (LIBÂNEO, 2013, p.2).

Essa ligação da educação com o direito do ser humano ao desenvolvimento integral ressurgiu com advento do mundo moderno, quando a educação passou a interessar pela vida prática dos indivíduos e acentuar-se mais com as marcas da antropologia, da psicologia, a subjetividade e as formas de compreensão do sujeito, passando a ser consideradas centrais para a compreensão do mundo e de si mesmo.

Neste sentido, Rousseau é considerado o pai da escola ativa moderna por contrariar o pensamento dominante de sua época e por considerar que a educação devia estar relacionada ao desenvolvimento do indivíduo e sua vida social. Luzuriaga (1984) resume as ideias pedagógicas de Rousseau da seguinte forma:

[...] a educação constitui um desenvolvimento natural de dentro para fora, ao invés de ser uma construção de fora para dentro, como queria Locke [...] a educação há de atender tanto o aspecto físico, como intelectual e moral, nela o sentimento, a vida afetiva tem de ocupar lugar importante, como a razão. Em suma, que a educação deve ser integral, total, humana. (LUZURIAGA, 1984, p.167).

Nesta compreensão, seguindo os precursores do iluminismo, da filosofia, alguns pedagogos como Montessori, Dewey, Decroly, Pestalozzi, entre muitos outros, constatamos que desenvolveram suas pesquisas com ênfases diferentes entre si, pois cada um tinha suas especificidades de estudo, porém concebiam a educação e a formação da mesma forma. Para eles, a “[...] educação é a atuação para configurar o caráter da pessoa, enquanto que a

formação é o que dá ao homem a compreensão de si mesmo e do mundo” (QUINTANA CABANAS apud LIBÂNEO, 2013, p.3).

Deste modo, a partir do século XVI vem acentuando na escola uma marca antropológica, individual com o objetivo de instruir os indivíduos para a melhoria da qualidade de vida em sociedade.

Surge assim, a visão humanista de educação no final do século XIX e início do século XX. Trata-se de, a partir da educação, apropriar a todos os indivíduos uma formação que possibilita um processo de desenvolvimento pessoal em que se manifesta no mundo externo algo do mundo interno. A educação integral visaria uma autoformação e um autodesenvolvimento da vida pessoal dos alunos, com base na formação da autonomia, da autoreflexividade, da formação interior, algo que se expressa externamente no comportamento social, cívico, profissional dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2013, p.3).

Para Libâneo (2013), o conceito de formação incorporou ao conceito de educação e continuou passando por mudanças, principalmente após a segunda guerra mundial, aliando-se às relações do trabalho, da técnica, da política e visando assim as transformações sociais:

Assim é que o conceito moderno de formação se derivaram de múltiplas acepções de educação integral. Por um lado, na perspectiva da racionalidade técnica dentro do positivismo, o conceito clássico de formação desapareceu e em seu lugar emerge a razão instrumentalizada em função da funcionalidade, da pragmática e outra crítica, ambas mantendo o ideal da formação integral e procedimentos educativos, afetando a escolha de conteúdos e modalidades de ações pedagógicas. (LIBÂNEO, 2013, p.3).

Esta concepção pragmática de educação integral centra-se na valorização do sujeito, no desenvolvimento de suas potencialidades: física, afetiva, social, moral e estética, implementando no currículo escolar abordagens multidisciplinar, multidimensional e subjetiva, introduzindo debates cada vez mais socializantes, em conformidade com o interesse do aluno e suas necessidades sociais.

Os conceitos de educação integral implementado nas primeiras Escolas de Tempo Integral no Brasil estão associados a conceitos e significados diferentes da concepção de homem culto, ou seja, de uma pessoa com formação completa. Portanto, na educação integral a garantia da alfabetização também é um fator primordial.

Deste modo, esta sessão apresenta uma reflexão sobre como as políticas educacionais brasileiras direcionam as práticas pedagógicas para a implementação das Escolas de Tempo Integral com intuito de colaborar para a melhoria do ensino e da aprendizagem, mais especificamente da alfabetização. Apresenta-se, portanto, o contexto histórico brasileiro, estabelecendo um diálogo entre as principais referências de alfabetização e de educação integral.

## **1.1 A concepção de educação integral e a alfabetização no contexto das políticas públicas brasileiras**

A educação liberal tradicional predominou por muitos anos no Brasil, do período do império até o início da república. Neste modelo de escola o professor era o centro do ensino, o que transmitia o conhecimento com na base na memorização e na repetição, prevalecendo a concepção de conteúdo escolar descontextualizado do contexto social.

Este modelo tem sustentação em John Locke (1632- 1704), que via o aluno como tábua rasa, não diferenciava as características individuais para a aprendizagem, o aluno era receptor do conhecimento, não havia interação entre o aluno e o professor e a aprendizagem eram repetitivos e mecânicos.

Já as escolarizações das massas das populações brasileiras chegaram por influência dos ideais da república, em alguns estados brasileiros por meio de diversas reformas ocorridas nos sistemas públicos de educação dos principais estados brasileiros a partir de 1920, que apontavam também para as responsabilidades sociais e culturais da escola.

Para compreender o significado de uma educação integral no Brasil e o movimento em que a escola ampliava sua função e passava a adequar as suas tarefas para funções mais democráticas, tanto no sentido de atender as necessidades mais individuais como também sociais, torna-se essencial revisitar a história do pensamento educacional, incluindo a história da alfabetização no Brasil.

Segundo Mortatti (2010) a história da alfabetização relata que a preocupação com o ensino da leitura vem do período que antecede a proclamação da república, quando os administradores públicos e intelectuais da corte paulista começaram a ter preocupação com o capital humano, ou seja, com a qualificação. Com isso organizam-se vários movimentos em prol da reforma do ensino da leitura e da escrita. Assim, a leitura e a escrita passaram a ser vistas como práticas sociais e aprendidas em espaço público como práticas escolarizadas e de fundamental importância para a formação da cidadania.

Neste período, carregado pelo impulso reformista e pelo espírito cívico higienista, se fazia alusão de que a alfabetização e a escolarização iriam curar a ignorância do povo. Desse modo, desenvolviam-se formulações educacionais autoritárias com o objetivo de transformar a nação, preparando os cidadãos para as necessidades da nova ordem econômica. (MORTATTI, 2010).

Em 1932 ampliaram-se os debates neste sentido o que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apontava para a necessidade de uma reforma do sistema

educacional brasileiro. O documento elaborado por vinte e seis intelectuais brasileiros, reconhece a necessidade e o dever da educação contemplar as variedades de suas manifestações e propunham, portanto, a educação laica e pública.

Neste contexto histórico, marcado pela desigualdade social, provocaram na classe política e intelectual um forte apego à educação como fator de transformação social e econômica do país, o que também favoreceu o aumento das ambiguidades das reformas educacionais que coexistiam neste período, que pendiam, ora para uma visão elitista cívico-higienista, ora para uma visão liberal e, ainda, para a questão da qualidade e a urgência para a expansão quantitativa do sistema de ensino.

Os aspectos políticos e filosóficos sobre a educação integral foram amplamente defendidos nesse período, tanto dentro de uma concepção conservadora, como liberal e ainda uma visão com princípios socialistas. Assim, as disputas nos revelam as defesas por suas concepções e suas práticas educacionais.

Dentre os projetos de educação integral destacamos o movimento integralista, que consideram três princípios fundamentais na sua concepção: estado, família e a religião, sua ênfase da formação humana “[...] recai na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores” (COELHO, 2004, p. 7).

Ressalta-se que as tendências pedagógicas progressistas influenciaram muitas propostas pedagógicas em muitos países e inclusive o sistema educacional brasileiro, sob os ideais de igualdade oportunidade a todos, de eliminar as barreiras sociais e econômicas da grande massa pobre e de garantir o avanço e progresso do país.

Assim, em oposição ao ensino tradicional, foram tomando corpo as correntes liberais e em defesa da ampliação da escola com práticas mais democráticas, de socialização para o trabalho e para a cidadania. Entre os expoentes desses ideais estão os estudos de Anísio Teixeira que marcaram o pensamento educacional brasileiro e influencia até hoje os projetos educacionais de educação integral.

Ao longo do século XX, as experiências de Escolas de Tempo Integral foram discutidas de forma esparsa em alguns estados brasileiros e marcadas pelo discurso pedagógico da Escola Nova,<sup>6</sup> sendo Anísio Teixeira quem mais defendeu este modelo de escola. Embora no período da redemocratização, após a ditadura militar, Darcy Ribeiro

---

<sup>6</sup> As pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978) apud (SAVIANE, 2005), chegam ao Brasil por meio do movimento da Escola Nova e teve grande repercussão a partir do século XX, em oposição a pedagogia tradicional. Nessa tendência o aluno é o centro da aprendizagem e o eixo do trabalho pedagógico desloca-se para a atividade prática do como aprender nos aspectos psicológicos dos processos de aprendizagem. Saviane (2005).

retomou e atualizou a ideia, mas a consolidação do projeto era ainda precária e poucas escolas mantiveram a proposta em funcionamento. (CAVALIERE, 2002).

A concepção de educação de Anísio Teixeira estava alicerçada em John Dewey, que concebia o ensino integral como fator indispensável como ampliação das oportunidades de aprendizagem e para o desenvolvimento econômico brasileiro, defendia e valorizava a relação da educação entre a experiência e a natureza, a experiência e a educação, a democracia e educação. (CAVALIERE, 2002).

Sendo assim, o conceito de educação integral de Anísio Teixeira partia do princípio de aprendizagem através das vivências do meio social, onde a escola estava inserida. Sua visão de educação ampliada visava preparar o aluno para a cidadania, tendo como referência a finalidade e a realidade do contexto brasileiro.

Um dos principais argumentos de Anísio Teixeira em defesa da ampliação da educação escolar estava no fracasso da escola pública brasileira. Suas experiências serviram de base para a construção de Escolas de Tempo Integral e até hoje influencia outros projetos de educação integral pelo Brasil, fundamentada no modelo de escola. (CAVALIERE, 2010).

Os ideais da escola fundamentada na filosofia liberal progressista avançam e passaram a ser defendidos como direito universal para todos os brasileiros e foram contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 4024/61) de 1961, que assegurou o princípio de igualdade de oportunidade para todos.

Anísio participou ativamente dos processos e debates das bases estabelecidos na LDB de 1961, defendendo a educação primária integral e mantendo sua crítica à simplificação da escola pública e também condicionou o progresso econômico do país sob as condições de investimento na escola, para isso defendeu o ensino em tempo integral num sentido amplo para preparo para vida, mas no sentido político que é própria vida em sociedade. Para ele a educação escolar seria socializadora e colocaria o homem em estado de igualdade. (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira apoiava-se no pensamento reflexivo a possibilidade de mudança de mentalidade, na reconstrução da experiência e no protagonismo individual como enfrentamento das situações problemáticas e como antítese para uma organização social e colocou a instituição escolar no papel central para a formação de hábitos de saber pensar e de saber fazer. (CAVALIERE, 2010).

No entanto, até a segunda metade do século XX o acesso à escola ainda era restrito a uma pequena parcela da população. Gradativamente começou a ocorrer a multiplicação dos turnos para ampliar o oferecimento. Mas destaca-se que as condições estruturais e a formação



dos professores eram muito precárias e o ensino fortemente marcado para instrução e para a ação social. (CAVALIERE, 2010).

O desafio da educação integral apontado por Anísio Teixeira impõe mudanças estruturais, metodológicas e no modo como se processa a educação nos sistemas de ensino brasileiro e nas tentativas que romper com o fracasso da educação das classes populares. Inicialmente o processo de expansão e sistematização do ensino tinha na alfabetização o principal foco para alcançar o maior número de alfabetizados e aumentar o atendimento da demanda populacional. Para isso, as reformas educacionais deste período reduziram a carga horária do ensino primário prevista para a metade do tempo.

Segundo Cavaliere (2010), o que se avalia é a necessidade de ampliar a oferta de ensino e a redução do tempo de escola colocando a educação brasileira em uma encruzilhada entre assegurar a qualidade ou garantir a expansão do ensino. Neste impasse alguns educadores e intelectuais manifestaram sua posição de insatisfação em relação à redução do tempo de ensino e da necessidade de ampliação da educação.

As críticas eram principalmente ao “fetichismo da alfabetização”, considerando o fracasso na alfabetização das massas populares, cedendo lugar aos movimentos a favor de uma concepção de educação integral. Conforme Cavaliere (2010), Lourenço Filho era um dos que propunham uma educação para além da alfabetização, pois para ele,

[...] O ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler, escrever não adianta nem atrasa ninguém, se na escola, não se dão outras noções que formem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza na produção de riqueza geral e no conforto da vida. (CAVALIERE, 2010, p. 252).

O educador brasileiro Lourenço Filho (1897-1970), um dos expoentes do movimento da escola nova, é considerado um dos principais representantes do pensamento hegemônico da época sobre a alfabetização.

Com base na psicologia, os Testes do ABC<sup>7</sup> subsidiava a organização do aprendizado da leitura e da escrita, de forma racional e homogênea e o foco do trabalho do professor era a motivação, uma vez que o interesse em aprender era considerado inato da criança. Sendo assim, as instruções didáticas para melhorar as atividades de ensino e o ambiente social da

---

<sup>7</sup> O livro “Testes ABC”, foi publicado por Lourenço Filho e amplamente usado como guia para a alfabetização, contendo questões práticas que classificam os alunos por meio do teste, com o objetivo de verificar: maturidade, adaptação, correção e/ou para adaptação por meio de exercícios compensatórios para a correção de dificuldades de aprendizagem ou ajustes emocionais, muito utilizados por professores e administradores escolares.

escola foram pontos fortes que marcaram este período da alfabetização e que foram utilizados por muitos anos nas escolas brasileiras. Pois, conforme Mortatti (2000),

[...] sua atuação representava a busca de concretização de uma das inspirações sociais e culturais típicas do início desse momento histórico, cujos efeitos tendem a tornar ‘normais’ e ‘rotineiros’ nas décadas seguintes: a reforma da educação, diretamente relacionada a necessidade de renovação e inovação intelectuais e de uma reforma ampla em todos os setores da sociedade brasileira, iniciada com a revolução de 1930 e que pressupunha, dentre outros aspectos, difusão da instrução elementar e redefinição e aumento das escolas superiores, como forma de democratização da sociedade. (MORTATTI, 2000, p. 142 e 143).

Lourenço Filho era um dos principais representantes deste momento de tensão na busca pelo “novo” e o “tradicional” vivenciado na história da alfabetização no Estado de São Paulo nos períodos que correspondem de 1876 até 1994, denominado de “Tematização, Normatização e Concretização”. (BERTOLETTI, 2011).

É possível constatar a força do projeto de alfabetização idealizado e praticado por Lourenço Filho através de suas obras como sínteses de teorias e propostas didáticas para a alfabetização, dentre elas merece maior destaque para a “Cartilha do Povo (1928)” e “Upa Cavalinho (1957)”.

Segundo Bertolletti (2011), as cartilhas elaboradas por Lourenço foram consideradas uma inovação no período de sua publicação, pois representavam o momento de tensão vivenciado neste período entre o novo e o tradicional. Em relação ao ensino da leitura e da escrita estas cartilhas representavam o esforço facilitador em relação ao trabalho do professor no papel de mediar a aprendizagem com a utilização do método eclético/misto.

Esse projeto, originado dos estudos teóricos- experimentais sobre o ‘aprendizado’ da leitura e da escrita pela criança, colocava-se em posição de superação das disputas travadas até então entre defensores dos métodos analíticos e dos métodos sintéticos. Para Lourenço Filho, o problema deslocou-se do ‘como’ ensinar, para os fatores internos da ‘criança real’ que influenciavam nesse aprendizado. Os métodos, por isso, eram indiferentes e representavam o pensamento ‘tradicional’ em relação ao ‘novo’ ponto de vista proposto por Lourenço Filho. (BERTOLETTI, 2011, p. 103).

Outra constatação de Bertolletti (2011) que evidencia a força do projeto de alfabetização idealizado por Lourenço Filho, é que a “Cartilha do povo” continuou sendo republicada até 1995, ou seja, até muito recentemente as cartilhas continuavam sendo um referencial para o trabalho alfabetizador nas escolas brasileiras.

Para Mortatti (2000) as cartilhas representavam o pensamento de Lourenço Filho publicado no livro “Testes do ABC” no qual defendia os testes de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita, dando ênfase aos aspectos psicológicos em detrimento as

relações linguísticas e pedagógicas para a alfabetização, relativizando assim o papel dos métodos.

As ideias do manifesto dos pioneiros colaboraram para a expansão do ensino público, gratuito e laico, na busca por uma reforma do ensino com uma proposta de educação mais popular em oposição aos métodos tradicionais. Mas, em relação ao aspecto qualitativo, as técnicas de ler e escrever não obteve sucesso suficiente para a transformação social da nação brasileira por meio da educação.

A partir da década de 1940 a escola brasileira passou a receber maior número de alunos e grupos mais heterogêneos, o que contribuiu mais ainda para que as crianças conseguissem romper a 1ª série, ou seja, conseguissem aprender a ler e a escrever (SOARES, 2018)

Cavaliere (2002) acredita que “[...] firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90” (CAVALIERE, 2002, p. 248). Isso certamente contribuiu para o fortalecimento de conceito de baixa qualidade da escola pública e o aumento das escolas privadas.

Mas somente a partir da década de 1980 passou-se a questionar o sistema oficial do ensino da leitura e da escrita, devido à concentração do fracasso escolar na etapa inicial da escolarização e principalmente entre a maioria da população brasileira pobre, onde o estado deveria concentrar os esforços e as ações públicas. (CAVALIERE, 2010).

Segundo Chartier (2011) até a década de 1980,

[...] as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita eram tratadas como saberes herdados, uma questão de técnica, deste modo não era contabilizado como fracasso escolar, ou relacionados com o meio social ou cultural, mas atribuídos aos déficits patológicos. (CHARTIER, 2011, p.53).

Em 1976 a UNESCO chama a atenção da comunidade internacional pelos altos números de adultos analfabetos e aponta para a necessidade da alfabetização fazer parte do desenvolvimento nacional dos países mais afetados. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Emília Ferreiro e Teberosky (1999, p.19) em seus estudos as causas da incapacidade de aprender e ao analisar as estatísticas, percebem que os problemas encontram-se “proporcionalmente dividido entre a população, senão que acumulam em determinados setores que, por razões éticas, sociais, econômicas ou geográficas, são desfavorecidos”.

Deste modo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) ampliam as dimensões dos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, que não se trata de consequências

individuais dos sujeitos, mas também estão relacionadas às circunstâncias socioeconômicas, que dificultam a permanência e o sucesso das crianças oriundas das classes populares no sistema educativo.

Neste contexto,

[...] as pesquisas de Emília Ferreiro produziram uma verdadeira revolução conceitual, desmontando todas as explicações que havíamos construído ao longo das décadas para justificar o estrondoso fracasso das crianças brasileiras na alfabetização inicial. (WEIS, 2005, p.6).

Os estudos de Emília Ferreiro mostraram que o fracasso de grande parte das crianças brasileiras oriundas das classes populares se devia ao fato de que as crianças da classe média tinham um contexto privilegiado de oportunidades para pensarem sobre as hipóteses da leitura e da escrita, desmitificando assim as justificativas apresentadas pelas escolas, como: deficiência psiconeurológica, deficiência linguística, carência nutricional e cultural, entre tantas outras. Dessa forma,

Emília Ferreiro descolou o foco de investigação do “como se ensina” para “como se aprende”. Colocou assim a escrita no lugar que lhe cabe – de objeto sociocultural de conhecimento – e tirou da escola algum que parecia incontestável: o monopólio da alfabetização. Recolocou no Centro desta aprendizagem o sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu. Um sujeito que pensa que elabora hipótese sobre o modo de funcionamento da escrita porque ela está presente no mundo onde vive, que se esforça por compreender para que serve e como se constitui este objeto. Que aprende os usos e as formas de linguagem que serve para escrever e ao mesmo tempo para compreender a natureza do sistema alfabético de escrita. (WEIS, 2005, p.9).

Os estudos da psicogênese<sup>8</sup> da língua escrita trouxeram uma esperança, que é possível alfabetizar os filhos do analfabetismo, ou seja, que parte das dificuldades dessa aprendizagem, não se trata de uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação, mas de direitos que devem ser respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender. Ferreiro (1990).

Essas descobertas são, sem dúvida, um marco na história da alfabetização, uma revolução, pois comprovou que a alfabetização é um processo de construção, no qual todas as crianças passam pelas mesmas etapas para durante a aprendizagem da leitura e da escrita. As

---

<sup>8</sup> O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização. Maria das Graças de Castro Bregunci.

Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso: 23/5/2020.

mudanças de foco apresentadas nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky mostraram que a criança é capaz de pensar e elaborar suas próprias hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ir para a escola e, ainda, conceituou essas hipóteses em níveis de aprendizagens da escrita.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o esforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que percebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que constrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p.24)

As pesquisas de Ferreiro deslocaram o foco do método de alfabetização, para o aluno e o seu processo de aprendizagem, respeitando as individualidades e destacando o papel do professor como mediador em cada etapa da aprendizagem.

Os estudos do construtivismo compreende que o uso cartilha é inadequado no processo inicial da aprendizagem da escrita, pois os seus conteúdos são combinações de palavras simples e não acrescentavam significado à aprendizagem do aluno, por ignorar a bagagem linguística, social e cultural dos alunos.

Contudo, até a primeira metade da década de 1980 predominava a disseminação de métodos de alfabetização que, em sua maioria, considerava apenas alguns aspectos do processo de aquisição da escrita. Consequentemente, eram necessários como pré-requisitos para a alfabetização, os testes de QI, pois após a segunda metade da década de 1980 houve uma grande adesão da abordagem psicogenética por grande parte dos educadores brasileiros.

O que se observa, portanto, é que as políticas de alfabetização no Brasil têm relacionado à aquisição da leitura e da escrita à eficiência e à eficácia da escola pública e que diferentes atores sociais têm atribuído sentidos diferentes a esse processo, partindo dos interesses diretamente relacionados às disputas hegemônicas de projetos políticos. O resultado não poderia ser outro: recorrência de mudanças, permanências e rupturas. Isso certamente direciona para a necessidade de se pensar o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, reflexões essas que serão feitas na próxima seção.

## 1.2 A alfabetização e a busca da qualidade de ensino: caminhos e descaminhos

Os esforços na tentativa de contribuir para compreensão dos problemas atuais do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da década de 1980, é denominada pela pesquisadora Morttati (2010) de “desmetodização da Alfabetização do Brasil”, devido a influências dos estudos denominados, sinteticamente, de construtivismo, interacionismo linguístico.

O impacto das descobertas dos estudos do construtivismo e do interacionismo provocaram uma desestruturação inicial dos métodos de alfabetização e a necessidade de construção de uma metodologia que incorporasse a nova compreensão de alfabetização. Os estudos de Jean Piaget e seu grupo de pesquisa passam a nortear as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, com ênfase em “como a criança aprende a ler e a escrever”.

Nos anos 1980, o construtivismo surge como, ele também, uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social (Ferreiro e Teberosky, 1986:17-8), propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial de língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita [...]. (SOARES, 2018b, p.23).

Isso pode ser constatado no estado de São Paulo, quando da implantação, em 1983-1984, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que, “[...] além de outras medidas, incorporou os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores como opção política derivada de pesquisas científicas, consideradas a nova e definitiva verdade sobre esse processo”. (MORTATTI, 2010, p. 332).

Quase que concomitante neste período no Brasil destacou-se as pesquisas fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética. Os estudos fundamentados no conceito de letramento influenciam os modelos teóricos de ensino e embora apresentem abordagens diferentes são incorporados nas políticas educacionais como complementares. Isso pode ser constatado com a publicação dos PCNs (BRASIL, 1997) que revelam a predominância do construtivismo e, com menor influência, do interacionismo linguístico. Porém, ainda permanece no Brasil o uso de cartilha que traz no seu conteúdo métodos antigo do início do século passado.

Na análise de Mortatti (2010), nestes momentos fundava-se um “novo”, mas também conservava aspectos do passado, ou seja, o “tradicional”, fato este que faz a história da alfabetização brasileira ter uma característica própria, marcada por continuidade,

descontinuidades, rupturas e permanências. Este é sem dúvida um dos maiores desafios das pesquisas do ensino da leitura e da escrita, é “[...] abordar o passado recente, com sujeitos ainda presentes ou atuantes, quanto à compreensão da mesma possibilidade de história do tempo presente”. (MORTATTI, 2011, p. 89)

As contradições entre o que está proposto nas normatizações educacionais e a realidade das práticas é um dos problemas enfrentados pela a maioria dos educadores brasileiros. As distâncias entre a teoria e a prática precisam ser minimizadas ou continuará repetindo o fracasso da educação pública brasileira. Os resultados das avaliações aplicadas entre as décadas de 1990 e 2000 constatam que o ensino da leitura e escrita ainda continua sendo um dos maiores problemas da educação brasileira, os índices de proficiência permanecem estagnados, não há melhoria significativa. (SOARES, 2018).

O Congresso Nacional em 2014 estabeleceu no Plano Nacional de Educação vinte metas, para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental”, o que evidencia que a alfabetização continua sendo um desafio e que os problemas da alfabetização no país ainda persistem.

Deste modo, percebe uma preocupação nas políticas educacionais em inserir ações específicas na tentativa de potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita, estas mediações necessariamente não são ações especificamente pedagógicas. Para isso torna-se imperativo a “formulação dos meios e modos”, com o objetivo de inserir a criança no mundo letrado. (MORTATTI, 2010, p. 329).

Assim, o governo federal lançou várias políticas de formação continuada para professores, pois, se antes o problema era o acesso e a permanência dos alunos na escola, neste período em que esse direito a escola já estava quase que universalizado, o problema da alfabetização passou a ser o fracasso da própria escola, ou seja, recaiu na formação do profissional, principalmente o das séries iniciais. Nesse sentido,

[...] começou a ser desenvolvido um programa do MEC chamado PCN em Ação, que tinha dois objetivos: 1. Oferecer – principalmente às Secretarias de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço. 2. Ajudar a compreender os marcos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. À medida que o Programa era desenvolvido em dois mil municípios, foi ficando clara – principalmente para os próprios professores – a dificuldade que eles tinham com a alfabetização. Começou-se então a produzir um programa específico de formação de professores alfabetizadores, com duração de um ano, que ficou conhecido como PROFA. (WEISZ, 2002, p. 227).

Em suas pesquisas Weisz (2002) constatou que as dificuldades da maioria dos professores estão na avaliação diagnóstica, em conhecer o que o aluno sabe e o que o aluno

não sabe e remete a isso as dificuldades de compreensão do processo alfabetizador. Embora reconheça os níveis de escrita, no momento de avaliar a maioria dos professores ainda atribui a aprendizagem à cópia, ao traçado da letra, à organização do caderno, entre tantos outros.

Esses indicadores de avaliação ainda são requisitos dos métodos antigos e colaboram para o fracasso escolar. E o saudosismo aos métodos antigos e outros fatos, trouxeram o retorno do método fônico em oposição ao construtivismo e recolocaram novamente a disputa pela hegemonia dos métodos nos projetos políticos para alfabetização no Brasil.

Soares (2018) denuncia a falta de especificidade e clareza para o ensino da leitura e da escrita na época ao publicar o artigo “letramento e alfabetização as muitas facetas”, em 1985:

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma vasta pesquisa, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. E primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, buscam explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências sócio-culturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente no próprio meio, código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e sistema ortográficos da língua portuguesa). (SOARES, 2018, p. 14 e 15).

Ao apresentar as principais facetas dos estudos sobre o processo da alfabetização, a pesquisadora aponta a multiplicidade de fatores que envolvem a temática dos estudos da alfabetização e que se entrecruzam com várias áreas de conhecimento. Isso mostra a complexidade deste processo.

Para Soares (2018, p. 20) “[...] uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito das diferentes facetas [...]”. Mas essa teoria deveria integrar e articular os significados do ato de ler e escrever, incorporando os aspectos: psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguístico e também da linguística.

Para Soares (2018) a alfabetização é um processo em que “[...] ler e escrever significa o domínio da mecânica, da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. (p.18). A autora ainda aponta para os processos de compreensão/expressão e significados que envolvem a aprendizagem da leitura e a escrita, o que inclui ainda o aspecto individual e os interesses sociais.



[...] o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um “progressivo domínio” não pode ser executado, de maneira adequada, por intermédio de uma seleção aleatória de fonemas e grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; essa seleção deveria obedecer “etapas”, que definissem, por um lado, a partir de uma descrição das relações entre os sistemas fonológicos e ortográficos da língua portuguesa, e por outro, a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras de transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que domina. (SOARES, 2018, p.23).

Soares (2018) fez neste período uma espécie de mediação entre o “tradicional” e o “novo”, acrescentando aos estudos de alfabetização as referências teóricas da sociologia, de política cultural, que são denominadas como “condicionantes do processo de alfabetização”. Esses condicionantes reportam-se aos impactos dos materiais didáticos, na formação do professor alfabetizador e na definição de pré-requisitos para a alfabetização dos alunos, que na visão da autora devem ser discutidos com apoio dos estudos sociolinguístico, culturais e políticos.

Neste período houve uma preocupação, ainda que de maneira parcial, com o viés cultural do material didático para a alfabetização, que motivou o Ministério da Educação a criar um projeto voltado para as peculiaridades regionais, do estado do Nordeste e da zona rural, que cominou na produção de dez cartilhas regionais. (SOARES, 2018).

Nos últimos anos percebeu-se a complexidade do ato de alfabetizar, pois as exigências em relação às práticas de leitura e escrita atuais apontam para a necessidade de ensino ser cada vez mais contextualizado, incorporando as questões sociais e culturais.

Os avanços tecnológicos e a ampliação do seu uso principalmente nas comunicações sociais vêm potencializando cada vez mais do ensino da leitura e da escrita, deste modo, é fundamental refletir durante o processo de alfabetização as implicações do uso dessas ferramentas digitais, o que vem ampliando as modalidades e variações linguísticas nas práticas sociais.

A partir do final da década de 1990 os estudos de Magda Soares (1998, 2002, 2018a), Angela Kleiman (1995, 1998 e 2005) Leda Tfouni (1995) e Roxane Rojo (2004, 2009), passam questionar o conceito de letramento e o ensino concebido nas instituições escolares, pois ele não dava conta das complexidades culturais. Para estas autoras o letramento extrapola a aprendizagem da leitura e da escrita e aponta para a necessidade da ampliação deste conceito, principalmente devido às consequências da ampliação do uso das tecnologias, e do surgimento das diversas tipográficas digitais de leitura e de escrita.

Diante deste contexto Magda Soares (2018b, p. 146) define o conceito de letramento como estado resultante da ação de *letrar*, o que implica em,

[...] habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que as práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Deste modo, para Soares (2018b) o letramento é o resultado ou uma condição de quem aprendeu a ler e escrever, e que esta condição vem exigindo cada vez mais habilidades para a inserção social das pessoas na sociedade letrada, que vem exigindo dos professores conhecimento de várias áreas de estudos e ainda um olhar mais atento para quem aprende, considerando suas diversidades culturais e as desigualdades socioeconômicas.

Contudo, destaca-se que o conceito de letramento vem sendo estudado no Brasil, é diferente do sentido homogeneizado que se atribui em países norte-americanos e europeus, como um termo único, características das políticas globais. (MORTATTI, 2011).

Para Mortatti (2014) os estudos do letramento poderão provocar novas possibilidades teóricas e práticas no campo educacional, evocando meios para sua superação dos problemas da leitura e à escrita, considerando que a alfabetização é uma das principais formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Nesta preocupação são várias as questões de estudo levantadas pelas pesquisas atualmente, principalmente sobre a sociologia da escola em torno dos índices da alfabetização, suas práticas e seus significados em relação às competências de aprendizagem. Numa tentativa de amenizar os problemas socioeconômicos, intensificaram-se as preocupações com o processo de alfabetização e para isso a questão da ampliação do tempo escolar foi vista como uma tentativa de melhorar as condições da escola pública brasileira.

Assim, torna-se pertinente discutir na próxima seção algumas experiências de Escola de Tempo Integral, bem como o projeto de Darcy Ribeiro com a implementação dos Centros Integrados de Educação de Educação Pública (CIEPs) e também do projeto do Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs).

### **1.3 Escola de Tempo Integral X melhoria da qualidade do ensino**

Mesmo com a expansão do acesso das escolas públicas, a década de 1980 foi marcada pelos altos índices de evasão e repetência, associados ao trabalho infantil. Esse contexto influenciou a política pública brasileira e trouxe a retomada da discussão sobre a educação de tempo integral em âmbito nacional. Neste contexto histórico, inspirado em Anísio Teixeira e com a expectativa de melhorar as condições educacionais do povo brasileiro, foram criados os

CIEPs no Rio de Janeiro, projeto de Darcy Ribeiro, e também o projeto de Leonel Brizola, com os CAICs, entre os anos de 1984 e 1987. (PARO, 1988).

A Escola de Tempo Integral implantada por Darcy Ribeiro propunha aumentar o tempo de escola e melhorar sua qualidade e acreditava que “[...] a única solução para esse gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos” (RIBEIRO, 1986, p. 52). A proposta pedagógica elaborada por Darcy Ribeiro não incluía reprovação e os alunos eram avaliados por objetivos. Caso os objetivos não fossem alcançados pelos alunos seriam retomados no ano seguinte.

Segundo Maurício (2006) analisando a proposta pedagógica dos CIEPs:

[...] buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente nas sociedades letradas. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares, como aprender por si mesma, livre por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

No entanto, com relação aos professores para atuarem nos CIEPs, Paro (1988) ressalta que eram executores da proposta e também não tinham autonomia para atenderem a realidade do contexto cultural dos alunos, assim como determinava a proposta dos CIEPs, não só pelas limitações na formação pedagógica ou por falta de compreensão, mas porque existia uma estrutura hierárquica da gestão central que também fazia a imposição do controle sob o sistema de ensino.

Deste modo, constataram-se, por meio das pesquisas, que as primeiras Escolas de Tempo Integral brasileiras apresentavam vários problemas desde o seu gerenciamento até na gestão do próprio funcionamento do princípio democrático e autonomia dos alunos nas escolas, o que sempre acarretou contradições nas práticas de ensino.

Outra tentativa de implantação de Escola de Tempo Integral por parte do Governo Federal ocorreu entre 1990 e 1992, na gestão do presidente da república Fernando Collor de Mello, que retomou o projeto de Leonel Brizola com os CAICs, mas após o afastamento do então presidente<sup>9</sup>, estes passaram a ser denominados de Centro de Atenção Integral a Criança (CAIS).

---

<sup>9</sup>. “O governo de Fernando Collor de Mello prometeu construir 5 mil CAICs em convênio com os estados e municípios, até o final do seu mandato em (1990-1994) mas foi deposto por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992.” O governo de Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto. (GADOTTI, 2013, p.26).

Gadotti (2013) relata que o projeto de construção dos CAICs foi interrompido no início de 1995 e foram construídas apenas duzentas unidades. O autor relata, ainda, que tanto os CIEPs quanto os CAICs receberam muitas críticas devido seu caráter promocional e não pedagógico. Porém, o autor destaca que apesar das críticas, esses projetos de educação em tempo integral inspiraram tantos outros projetos pelos estados brasileiros.

Estes projetos de escola de educação integral tem a pretensão de oferecer melhores condições sociais para as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, mas cabe ressaltar que contribuir para o processo de democratização da instituição escolar pública de qualidade para todos é o maior compromisso da escola pública porque, caso contrário se estará reafirmando o caráter discriminatório das grandes massas da população pobre.

Constatou-se, por meio dos estudos apresentados, que as primeiras Escolas de Tempo Integral no Brasil tiveram no cerne de sua concepção o intuito de melhorar as condições sociais e culturais para o ensino e aprendizagem das classes populares para aquisição de saberes elementares de leitura e escrita, mas claro que sempre considerando as necessidades de instrumentos básicos para a produção urbana e industrial da época.

Sob a perspectiva da escola nova e anos mais tarde dos estudos da psicogênese e dos pressupostos sócio interacionista, constata-se que as escolas brasileiras ainda enfrentaram muitas dificuldades para cumprirem seus objetivos. Isso porque,

É evidente que este contexto escolar, seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares. Soluções para este fracasso têm sido geralmente buscadas em programas de ‘educação compensatória’ que partindo de pressuposto falso (‘carência cultural’, ‘deficiência linguística’) não só não têm levado a resultados satisfatórios, mas ainda tem reforçado a discriminação das crianças das classes populares [...]. (SOARES, 2018a, p. 25).

O simples fato de o aluno estar matriculado numa escola que oferece um período maior de permanência, nem sempre significa que ele está tendo melhores oportunidades de aprendizagem em relação a uma escola de funcionamento em tempo parcial. Isso pode ser somente uma “maquiagem”, devido às dificuldades de enfrentamentos de maiores problemas que atingem nossa sociedade, como a falta de segurança pública e as condições de vida precárias em que vivem muitas famílias brasileiras.

A alfabetização no contexto das políticas educacionais é um dos fatores primordiais para desenvolvimento das sociedades modernas e, com isso, a responsabilidade da escola é

cada vez maior e a educação integral é uma das urgências que tem se destacado nas políticas educacionais brasileira, como condição *sine qua non*<sup>10</sup> para alcançar a qualidade de ensino.

#### **1.4 Redefinição das políticas públicas para educação: a alfabetização é uma prioridade?**

A universalização da educação é uma busca das sociedades modernas. Porém, as preocupações neste intento começaram a ser definidas por meio de um conjunto de metas, ações e acontecimentos em nível mundial. Entre os marcos desse processo, destaca-se a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, momento que

A educação é declarada como direito humano a ser assegurado a todos em meio para a promoção do respeito e a todos direitos de liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz; e a alfabetização é declarada como base para a educação e da aprendizagem para o longo da vida e ‘pré-requisito para a paz mundial’. (MORTATTI, 2013, p. 18).

Há, portanto, uma preocupação com o analfabetismo no mundo e com isso foram realizados vários movimentos sociais em prol da educação e da infância. Entre eles podemos citar o “Relatório Fraure”, resultantes dos trabalhos de 1972 da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que foi predominante na definição de visão educativa na constituição federal de 1988, sendo definida como direito público subjetivo e de responsabilidade do estado, sinalizando para a educação integral como imprescindível para a viabilização da qualidade da educação.

Destacam-se ainda as conferências internacionais que também apontaram para essa concepção de qualidade do ensino em seus discursos como a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990), em Jomtien, na Tailândia, a “Cúpula Mundial de educação para Todos” (2000), no Senegal e em Dacar, ambas promovidas pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Neste movimento destacam-se a UNESCO cujos princípios focam o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa valorizando as aprendizagens contextualizadas e pertinentes as necessidades dos sujeitos: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a

---

<sup>10</sup> Expressão em latim usada para indicar uma condição essencial e indispensável a alguma coisa, ou seja, não há escolha é uma condição imprescindível. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/palavras-e-expressoes-latinas/>>. Acesso em: 20/12/2019.

conviver e aprender a fazer, dando a ênfase na intenção do ensino em detrimento do processo formal.

Segundo o relatório da OCDE (2014), o ensino vem sendo fundamentado com base no desempenho, em competências consideradas bases globais fundamentais para o desenvolvimento econômico, com objetivo de assegurar a competitividade no mercado de trabalho. Dessa forma,

[...] as pessoas com poucas competências enfrentam risco muito maior de sofrer desvantagem econômica e têm maiores probabilidades de desemprego e de dependência dos serviços sociais. [...] As competências básicas são definidas como a solução de problemas em ambientes ricos em tecnologia (a habilidade para usar a tecnologia para resolver problemas e executar tarefas difíceis); alfabetização (a habilidade de entender e usar a informação dos textos escritos numa variedade de contextos para atingir metas e continuar desenvolvendo conhecimentos); noções de aritmética (a habilidade de usar, aplicar, interpretar e comunicar informações e ideias matemáticas); e componentes de leitura (inclui o reconhecimento das palavras, as competências para decodificar, o conhecimento do vocabulário e a fluidez). (OCDE, 2014, p.11).

Portanto, a década de 1980 foi marcada pelas transformações sociais e pelo crescimento populacional que pressionavam cada vez mais o poder público para a ampliação da oferta da educação e a garantia da permanência e do sucesso do aluno na escola, fatos que levaram o estado a redimensionar sua responsabilidade, evocando a participação crítica de outros segmentos da sociedade.

Segundo Peroni (2000) essa redefinição do papel do Estado é consequência da crise do capital, que colocou a educação como parte constitutiva destas mudanças na qual a sociedade civil e a iniciativa privada são responsáveis pela transformação social e econômica do país e para isso intensifica cada vez mais a preocupação com a qualidade da educação agregando para isso uma lógica de produção mercadológica como a eficiência e a eficácia. Este reordenamento do Estado pode ser verificado por meio de políticas públicas, que passam a estabelecer metas dentro de um contexto internacional para alcançar a qualidade da educação brasileira, agregando estas responsabilidades ao estado e à sociedade civil.

Segundo Oliveira (2006) as reformas educacionais têm como objetivo o fortalecimento do tronco básico dos conteúdos, a realização de testes padronizados com base nas habilidades e competências previstas para cada etapa de ensino, com objetivo de verificar a performance dos alunos, a ampliação da carga horária escolar, a valorização docente e o envolvimento da sociedade no custeio da educação.

Ressalta-se que a Constituição Federal homologada em 1988 agrega influências dos organismos internacionais. O Art. 205, por exemplo, apregoa que a “[...] educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Art. 206 prevê a gestão democrática do ensino público, diretamente ligada à educação integral. O Art. 227 contempla, ainda de forma mais completa, a prioridade à criança, ao adolescente e aos jovens, o acesso a uma educação mais global, que dialoga com os eixos fundamentais preconizados na educação integral.

As redefinições da política pública para educação e para alfabetização se intensificaram com o processo de redemocratização e a elaboração da Constituição Federal. Já com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, observa-se que houve uma crescente participação de segmentos da iniciativa privada, em cumprimento aos compromissos e na definição de metas para as políticas educacionais, em cumprimento aos acordos estabelecidos com organismos multilaterais.

Do arcabouço legal, decorrente do processo de democratização do país, destaca-se a Lei 11.274 de 2006, que dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a matrícula da criança a partir de seis anos, antecipando o acesso à educação escolarizada.

No contexto das iniciativas globais, em 2003-2012 o Brasil integra um conjunto de iniciativas mundiais, implementadas de forma pragmática para a alfabetização, sob a coordenação da UNESCO. O monitoramento desses esforços é realizado por um conjunto de iniciativas, por meio de sistemas de avaliações padronizadas, elaboradas e implementada por órgãos governamentais, organizações e programas internacionais. Os resultados propiciados por estas avaliações permitem comparar a realidade brasileira em relação aos demais países e os principais desafios.

As redefinições nas políticas para a alfabetização exige conseqüentemente o fomento de políticas para a formação continuada dos professores para esta etapa de ensino. Deste modo, em âmbito nacional destacam-se: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001), o Pró-letramento (2005-2012), mobilização pela qualidade da educação, implantado em parceria com os sistemas de ensino e as universidades e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012-2016), que determina o ciclo de alfabetização e o intervalo de idade de seis a oito anos, focalizando assim a fase em que deve ocorrer a alfabetização das crianças, com aferição de resultados avaliativos periodicamente.

A partir de 2005, teve início a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017 e que traz orientações pedagógicas para a alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental, deslocando a faixa etária da

alfabetização para seis e sete anos, contrariando as orientações vigentes para alfabetização, que até então ordena o tempo máximo até oito anos de idade.

A mudança mais recente em substituição ao PNAIC é o Programa Mais Alfabetização - PMALFA (2018), que já articulava com as orientações da BNCC. Conforme o Art. 1º o objetivo é “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 2). O Programa mais alfabetização, garante ao professor alfabetizador um assistente, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. (BRASIL, 2018).

Talvez, devido a estas constantes reformulações das políticas para a alfabetização, observa-se que há um aumento significativo das pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita, principalmente discutindo fatores para a melhoria da qualidade do ensino, porém, os resultados das últimas décadas mostram que as melhorias ainda são tímidas. Soares (2018) aponta que as causas da perda das especificidades do processo de alfabetização nas últimas décadas, está relacionado à mudança conceitual a respeito da aprendizagem, ocorridas partir da década de 1980,

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança de paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e as falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização [...] e podem também explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2018a, p. 39).

Para a autora, a falta de especificidade deve principalmente a valorização dos processos psicológicos e o obscurecimento dos processos linguísticos, fonéticos e fonológicos de construção da escrita, subestimando assim a convenção do sistema que é alfabético e ortográfico. Outra questão apontada é a falsa inferência que, no paradigma conceitual da psicogenética há proposta de um método para alfabetizar.

Também, uma questão decorrente dos equívocos apontados pela autora é a importância que se tem dado ao “contexto do letramento”, ou seja, a prioridade ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais, como se estas fossem suficientes para que a criança aprenda a ler e a escrever apenas pelo convívio intenso com material escrito.

Para Soares (2018a), a alfabetização e letramento possuem dimensões diferentes,

[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de um lado a



aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto, direto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças. (SOARES, 2018a, p. 47).

Neste sentido, a autora afirma que “[...] talvez hoje se possa dizer que, na prática da alfabetização, tinha-se anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método”. (Ibid., p. 40).

Falta de uma visão crítica desta realidade tem colaborado para o estabelecimento de rotinas escolares e o estabelecimento de concepções e conceitos sobre a leitura e a escrita, provocando mudanças também em relação aos conteúdos de ensino. É preciso questionar esta lógica de ensino e suas consequências para saber a quem as iniciativas globais têm contribuído e quais as mudanças substanciais no significado e no sentido da alfabetização na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares. (MORTATTI, 2013).

Do ponto de vista dessa eclética “nova tradição”, a pergunta paradoxalmente central, no que se refere à atividade didático-pedagógica em sala de aula, é: como o professor deve proceder para garantir que seus alunos “aprendam a aprender”, visando à obtenção de melhores resultados nas avaliações internas e externas à escola, contribuindo para que o país alcance as metas globais para a educação e a alfabetização, em particular a meta de todas as crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade? Mas, nessa “nova tradição”, não cabe perguntar: o que, por que, para que ensinar a ler e a escrever, ou quem é o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício? (MORTATTI, 2013, p.27).

A falta de comprometimento com processo de alfabetização é outra característica desta “nova tradição”, isto porque os resultados dos testes padronizados da alfabetização servem de base para o trabalho pedagógico do professor, visando sua progressão para nível seguinte, caracterizando assim a alfabetização como uma espécie de treinamento para obter resultados positivos.

Enfim, o fato é que as reformas educacionais nas últimas décadas propiciaram um avanço significativo nas políticas públicas de direitos educacionais, porém essas políticas também têm desconsiderado as verdadeiras necessidades do contexto da escolar silenciando os problemas históricos da alfabetização brasileira.

### **1.5 A concepção de Escola de Tempo Integral nas políticas educacionais**

A educação integral foi referendada na Lei 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa política pública passou a assegurar o direito à educação e ao

desenvolvimento integral, quando responsabiliza os pais para matricular seus pupilos na escola e dever do Estado assegurar a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola, pois conforme o Art. 53 do ECA “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho [...]”. (BRASIL, 1990).

Ainda para assegurar o cumprimento do direito constitucional foram estabelecidas outras políticas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, que em seu artigo 2º determina como princípio e fim da educação o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, apontando para uma das concepções de educação integral. (BRASIL, 1996). A Lei prevê ainda:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].  
§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Constata-se na LDB um avanço significativo com relação à educação de tempo integral, quando assegura sua progressiva ampliação. O movimento legislativo do governo federal voltado para as práticas de educação integral em tempo integral também pode ser observado a partir da primeira década do século XXI, por meio do PNE, lei n. 10.172/2001, que estabelecem duas metas específicas para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental que conjugam a sua progressiva ampliação para pelo menos sete horas diárias (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 2010 o Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), formulou as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, resolução n. 7/2010. Esse documento, em articulação com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, normatizadas pelo parecer CNE/CEB n. 7/2010 e pela resolução CNE/CEB n. 4/2010, reunia “[...] princípios, fundamentos e procedimentos” para orientação, elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais com as orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais e com o projeto político-pedagógico das escolas. Neste documento, fomenta também o tema da educação integral em tempo integral, apontando para a necessidade da ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola (as mesmas sete horas já citadas), baseada na diversificação de espaços e agentes educacionais (BRASIL, 2010b).

Atualmente está em vigência a lei 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabelece na meta 6, o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e atendimento de, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica, orientando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinando com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

No entanto, apesar de estar assegurada legalmente, na prática pouco se avançou na implementação de uma educação integral. Deste modo, percebe-se a existência de um ordenamento político que levou a Escola de Tempo Integral a ser estratégia de melhoria da qualidade do ensino. Para isso, a política nacional materializada apontava para a ampliação do horário escolar formal por meios de projetos que possibilitassem o oferecimento de um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas entre outras.

No bojo dessas discussões foi que surgiu o projeto da Escola de Tempo Integral do Município de Campo Grande – MS. Ele foi desenvolvido no auge dos debates da educação integral no ano de 2008, as vésperas das eleições municipais e com a promessa de um projeto piloto que iria oferecer uma educação diferenciada e acima de tudo de qualidade aos cidadãos campo-grandenses.

Após dez anos de sua implementação, como estão sendo desenvolvidos os trabalhos nas duas Escolas de Tempo Integral (ETIs)? Qual o seu papel na formação dos alunos em processo de alfabetização? Como os professores têm relacionado os conteúdos escolares e uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças em processo de alfabetização?

## **1.6 O Programa Mais Educação e as redefinições do conceito de educação integral**

Nos últimos anos, as demandas sociais têm aumentado e a preocupação em atender as urgências e as políticas educacionais vem trazendo um novo conceito de educação integral, por meio de programas que ampliam o tempo do aluno na escola, meio de parcerias Inter setoriais, entre os entes federados (federal, estadual e municipal) e de órgão não governamentais, em número cada vez maior para o oferecimento de projetos para ampliação do tempo escolar ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica.

Um exemplo disso foi à homologação do “Programa Mais Educação” em 2007, por parte do governo federal, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010, retomando os debates sobre a educação integral e fazendo o mesmo ressurgir com mais vigor e com conceitos sociais mais ampliados.

Deste modo, a homologação da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 vem colaborando para a articulação de alguns dos programas do ministério federal que já estavam vigentes na época, entre eles alguns da iniciativa privada, como é o caso do Programa Saúde na Escola, do Programa Conteúdos Digitais Educacionais, do Programa Caminho da Escola, do Todos pela Educação, entre outros, que passaram a compor uma visão sistêmica de educação integral, abrindo possibilidades de organização de várias atividades no contra turno escolar, nas áreas de cultura, esporte, direitos humano e desenvolvimento social.

No caso específico do Programa Mais Educação, o mesmo foi implementado por meio de: “[...] III – incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para implementação de atividades socioeducativas no contra turno escolar com vistas à formação integral de crianças e jovens”. (BRASIL, 2007, p.3).

Posteriormente a Portaria Normativa foi regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010, porém desviando sua estratégia, que anteriormente tinha caráter social mas passou a “[...] contribuir para a melhoria da qualidade 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” (BRASIL, 2010, p.1).

Foram estabelecidos os critérios para as escolas participarem do programa e, dentre esses critérios, destaca-se a localização das escolas, uma vez que foram selecionadas nas regiões que apresentavam risco de vulnerabilidade e também baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>11</sup>. Da mesma forma ocorreu com os alunos beneficiados, pois eram selecionados em conformidade com os riscos de exclusão escolar e social. Isso evidenciou o caráter “compensatório” que passou a fazer parte da política de educação integral.

Deste modo, constata-se que esta política governamental incorpora na temática de educação integral com ações contra a pobreza, contra a exclusão social e a marginalização cultural, prevendo práticas socioeducativas no contra turno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia da ampliação do tempo e espaços educativos por meio da gestão Inter setorial, focando a realidade local e considerando que estas ações podem ser uma das possíveis soluções para a problemática da qualidade do ensino no país. (BRASIL, 2007).

Cavalieri (2007) em seus estudos identifica pelos menos duas grandes vertentes em relação às discussões sobre educação integral e a Escola de Tempo Integral, sendo uma com

---

<sup>11</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado pelo decreto nº 6.094/2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional estabelecer metas para a melhoria do ensino. Acesso em 08/03/2020.

foco na ampliação de atividades para parte dos alunos em turnos alternativos e não necessariamente na escola com investimento da sociedade civil, o que vem sendo convencionado como “alunos de tempo integral”. A outra vertente envolve o investimento em toda instituição escolar. Isso evidencia a constatação feita por Gadotti (2013):

A partir de 2007 MEC vem defendendo uma visão sistema de educação por meio Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, assim também a lei Nº 11.494, de 2007, que institui o Fundeb estabelece, no seu artigo 10, que a “educação básica em tempo integral” será regulamentada. Contudo, apesar dos esforços do MEC, e particularmente da Secad, podemos dizer que no Brasil, ainda não temos um modelo de educação integral implantado. (GADOTTI, 2013, p.94).

Ressalta-se que na primeira fase o “Programa Mais Educação” contemplou principalmente a modalidade do ensino fundamental, alcançando seu auge entre anos 2007 à 2014, quando conseguiu o número significativo de adesão de escolas ao programa, fato que se justifica pelo investimento financeiro por parte do governo federal. Nessa perspectiva o conceito de educação integral interpretado nesta portaria conceitua a ampliação do tempo regular ampliando o horário do seu funcionamento, com atividades que podem ocorrer no espaço intra ou extraescolares ministradas por monitores ou estagiários e coordenadas pelo gestor da instituição escolar.

Sendo assim, o conceito de Escola de Tempo Integral tem sido muito debatido, principalmente em âmbito político e embora seja aclamado como sinônimo de qualidade, há que se atentar para o fato de que não basta simplesmente mais tempo da mesma escola, ou da mesma educação e ainda sem considerar a formação docente e as condições físicas para seu oferecimento. Assim, perante a inviabilidade financeira do Estado em garantir uma educação integral, que invista recursos em todos agentes educacionais, resultou na oferta desta modalidade que o seu oferecimento não exige tanto investimento, podendo até mesmo ser estruturada em outros espaços e sob a responsabilidade de outras instituições.

Diante disso, destaca-se a maior adesão de projetos de educação integral nos moldes do Programa Mais Educação, ou seja por meio de articulações intersetoriais, definida como a “co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.” (CAVALIERE, 2010, p. 4).

As formas como as políticas educacionais vêm gerenciando a organização dos horários ampliados coloca em discussão a função social da escola pública e seu papel como provedora responsável pelo desenvolvimento global dos alunos, passando atuar em conjunto com a sociedade civil. Isso porque,

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é ocupação com atividades desconectadas de um projeto pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado”. (CAVALIERI, 2011, p.58).

A autora ainda alerta que, as formas de organização dos projetos de ampliação de tempo escolar são expressões de diferentes abordagens e nem sempre são coerentes aos seus princípios e, na maioria das vezes, se justificam pelas dificuldades que a maior parte dos indivíduos das classes populares encontra para ser inseridos com “sucesso” no contexto escolar.

Entre tantos outros questionamentos é preciso estar atento sob qual perspectiva têm sido criada as Escolas de Tempo Integral no Brasil, entre outros questionamentos: qual a formação pretendida na ampliação de carga horária escolar? Quais as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais que atuam nessas escolas? Sobre estas inquietações, Cavalieri (2002) diz que,

Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo ethos escolar. Não é por outro motivo que as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem. (CAVALIERI, 2002, p.4).

O fato é que a ampliação das funções da escola, é uma das formas de cumprir o papel sócio integrador e vem ocorrendo por urgente imposição da realidade e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas.

## **CAPÍTULO II**

### **A POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS: FATORES DE CONTEXTO DA PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

Este capítulo tem o objetivo de compreender o contexto de implantação do projeto piloto da Escola de Tempo Integral de Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, bem como as expectativas e motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação propor a criação das duas escolas, estrategicamente pensadas para ser diferenciadas, tanto na sua estrutura física como na sua proposta de aprendizagem.

Deste modo, este capítulo descreve alguns princípios fundamentais que norteiam a proposta inicial da Escola de Tempo Integral, na tentativa de compreender como foi pensada a sua organização curricular, o tempo de aprendizagem e seus espaços pedagógicos, numa tentativa de ressignificar o conceito da escola pública na busca de atender tanto as necessidades das demandas sociais como, também garantir uma educação de qualidade.

#### **2.1 A Rede escolar do município de Campo Grande - MS**

A secretaria municipal de educação (SEMED) do município de Campo Grande- MS, tem delineado suas políticas a partir da Constituição Federal em 1988, que incentiva a organização dos sistemas educacionais municipais e a gestão por meio do regime cooperação entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios).

Atualmente a Rede Municipal de Ensino (REME) é composta de 95 escolas municipais de ensino fundamental e 104 escolas de educação infantil, sendo que apenas em uma escola oferecem além do ensino fundamental, também o ensino médio e o curso técnico agrícola, de forma concomitante.

Deste total de escolas, duas oferecem educação integral, possuem um projeto específico e foram construídas para este tipo de atendimento. As duas escolas atendem crianças em idade pré-escolar até o 5º ano do ensino fundamental. A REME possui, também, oito escolas localizadas na zona rural, sendo que três foram adaptadas para o funcionamento em tempo integral. Ainda, todas as escolas de educação infantil também oferecem atendimento em tempo integral para as crianças em idade de creche, ou seja, somente para crianças com idade inferior a três anos.

A maioria das escolas de educação infantil também oferecem atendimento pré-escolar (crianças com idade a partir de 4 e 5 anos), porém essas crianças neste nível de ensino permanecem na instituição somente um turno (quatro horas).

A SEMED usou como referência para o monitoramento e acompanhamento de suas ações, as avaliações externas realizadas pelo MEC, bem como as informações prestadas pelo senso escolar e dados do INEP. A partir de 1999 também iniciou seu próprio monitoramento de forma paralela aos dados do IDEB, mas somente em 2005 instituiu o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar na Rede Municipal de Campo Grande - MS, pela Lei n. 4.385/2005. (CAMPO GRANDE, 2011c).

Em 2007, por meio do Decreto n.10.271, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER). Cabe ressaltar que as avaliações externas da SEMED também são combinadas com as informações do censo escolar referentes as taxas de aprovação, produzindo assim seu próprio indicador de qualidade educacional.

A partir de 2008 foi implantado o Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (PROMOVER)<sup>12</sup>, visando o acompanhamento sistemático da avaliação dos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental da REME. Com o objetivo de:

- Monitorar a qualidade de ensino da REME-CG;
- Fornecer às escolas municipais e à sociedade de Campo Grande informações sobre o desempenho e fatores que interferem na aprendizagem do aluno;
- Contribuir para a escola entender a avaliação externa como uma etapa do processo de avaliação;
- Subsidiar a política municipal de educação;
- Contribuir para o professor modificar a sua prática [...];
- Melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Construir um banco de informações que possibilite a análise histórica dos dados quantitativos que referenciem uma interpretação quantitativa da realidade. (CAMPO GRANDE, 2011c, p. 29-30).

O objetivo do programa é possibilitar monitoramento à qualidade do ensino oferecido, através do desempenho dos alunos, e informar os fatores socioeconômicos que influenciam na qualidade do conhecimento que se está sendo estruturando-nos diferentes momentos de sua construção e ainda utilizar os resultados das avaliações como um dos instrumentos para os diretores e professores, para a melhoria do ensino, com base nos dados oferecidos,

---

<sup>12</sup> Segundo o Programa de Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada, “o objetivo do PROMOVER é avaliar a qualidade do ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, em suas diferentes séries/anos do Ensino Fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa com Produção de Texto e Matemática. Os usos dos resultados obtidos em uma avaliação são múltiplos, mas seu propósito é a garantia da qualidade da educação.” (CAMPO GRANDE, 2017c, p. 45).



“pois fornece não só uma medida de proficiência nas competências matemáticas, leitora e de produção de texto, quanto também preciosas indicações sobre quais habilidades necessárias para o domínio dessas competências já foram desenvolvidas pelos alunos e quais ainda necessitam de maior ênfase do projeto pedagógico de cada escola”. Campo Grande (2011c, p. 26).

Embora o IDEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER)<sup>13</sup> utilizem a mesma metodologia, cabe destacar que as avaliações da Reme apresentam algumas particularidades. É o caso do índice de produção de texto, procedimento este que amplia o campo de observação do desempenho do aluno. Portanto, “Essa concepção prioriza a avaliação por competências e habilidades em determinadas etapas ocorridas durante as aprendizagens. O conteúdo, então, visto de forma isolada, perde sua significância, pois está a serviço do saber fazer, saber resolver e saber aprender.” (CAMPO GRANDE, 2011c, p.25).

Segundo Moraes (2015, p.70) “[...] no recorte temporal de 1999 a 2012, a avaliação ocorreu anualmente, incidindo em média sobre três séries/anos, pré-fixados, mas buscando cobrir anos iniciais e anos finais do ensino Fundamental”. No entanto, a partir de 2002, por uma questão estratégica, a avaliação externa da REME priorizou no critério de seleção das turmas os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja os alunos em fase de alfabetização, selecionando sempre duas turmas dos anos iniciais e uma do ano final.

Em 2002, iniciou-se a avaliação dos anos (séries) iniciais do ensino fundamental, principalmente da 1ª série/2º ano, para acompanhar o processo de aquisição das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Os resultados das políticas implementadas evidenciam sua eficácia, pois os alunos da 1º série, avaliados em 2002, integram o universo dos alunos da 4ª série da REME, avaliados na Prova Brasil 2005, com destaque nacional no seu desempenho em língua portuguesa (1º lugar) e em matemática (2º lugar). (CAMPO GRANDE 2011b, p. 67).

Na tabela 1 seguem as médias obtidas nas avaliações de desempenho dos alunos da REME, aplicadas em várias séries/ano.

**Tabela 1-** Média da avaliação externa de desempenho dos alunos do ensino fundamental da REME no período de 2001 a 2012

<sup>13</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande – IDER, criado através do Decreto n. 10.271, de 22 de novembro de 2007, é um indicador da qualidade educacional que combina informações do desempenho dos alunos na avaliação externa realizada pela SEMED com informações sobre rendimento escolar (taxa de reprovação) do mesmo ano.” (CAMPO GRANDE, 2011c, p. 45).

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>PT</b>	5,72	6,06	5,64	6,01	6,33	5,23	5,78	6,3	5,81	5,77	5,77	4,85
<b>LP</b>	4,94	5,64	6,22	5,88	5,98	5,71	6,32	5,9	5,49	5,11	5,07	4,40
<b>MAT</b>	4,59	7,70	5,87	5,20	5,67	5,02	5,97	5,6	5,75	4,73	4,69	4,5
<b>MG</b>	5,08	6,47	5,91	5,69	5,99	5,32	6,02	5,9	5,68	5,20	5,18	4,58

Fonte: Tabela organizada por Moraes (2015, p 71) Legenda: PT: produção de texto, PL: língua portuguesa; MAT: matemática; MG média Geral.

Em análise referente às edições de 1999 a 2012 Moraes (2015) relata:

As médias referem-se ao desempenho das diferentes séries/anos avaliados em cada ano, não podendo ser estabelecida uma série histórica de determinado série/ano de escolaridade, porém, observa-se uma regularidade ao longo das edições de 1999 a 2007, relacionada à manutenção de oscilação positiva e negativa no desempenho. As médias sobem e descem alternadamente sem manter uma constância de direção. Já a partir do ano de 2008, observa-se um decréscimo contínuo na média geral até a última edição, em 2012. (MORAES, 2015, p 71).

Segundo Azevedo (2013), um dos maiores desafios da avaliação ainda persiste: que os dados fornecidos pelas avaliações sejam analisados e discutidos pelos profissionais da educação e melhor aproveitados no sentido de tomada de decisão, redirecionando as políticas públicas e ações para melhoria da qualidade de ensino.

Atualmente os resultados dos dados do PROMOVER, assim como o rendimento escolar dos alunos ficam disponibilizados na SEMED- CG/MS, aos interessados. Em 2011 os resultados do PROMOVER do período de 2001 a 2012, foram publicados dois exemplares expondo os índices educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Durante o percurso desta pesquisa foi solicitado à SEMED, via ofício, dados referentes ao IDER. Os dados solicitados foram os coletados com as avaliações aplicadas no período que corresponde ao recorte temporal desta pesquisa. Porém, fomos informados pela SEMED que a partir do ano 2013 não houve mais edição da avaliação da REME, pelo menos nos moldes como eram realizadas e publicadas nos anos anteriores. De fato, constatamos que:

Em 2013, iniciou-se o processo de reformulação do Programa em questão, e o processo de aplicação das avaliações (externa e diagnóstica) a ele inerente, recebeu nova denominação: Avalia – Reme. A Lei nº 5.334, de 03 de julho de 2014 alterou os artigos 5º e 6º, do Programa Municipal de Avaliação, estabelecendo como bianual sua periodicidade de aplicações. (CAMPO GRANDE, 2017c, p.47).

A partir de então o programa foi reformulado e a Divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande tornou-se responsável pelo gerenciamento do

Promover/Avalia-REME por meio do Programa “Educação em foco: múltiplas dimensões de formação continuada”.

Portanto, desde 2016 as avaliações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, vem sendo realizadas por uma equipe de técnicos do setor de avaliação e pelos professores das unidades de ensino, com objetivo de constatar ou diagnosticar a realidade e com fins exclusivamente pedagógicos para as unidades escolares, ou seja, não mais oferece dados com amplitude do programa do anterior.

Segundo Azevedo (2013), o município de Campo Grande foi um dos primeiros municípios a aderir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em 2007. As escolas da REME participaram do monitoramento realizado pelo MEC, por meio do IDEB e, no ano de 2007, obteve destaque entre as capitais do país:

[...] Nos anos iniciais (1ª série/2ª ano a 4ª série/5º ano) do ensino fundamental, o índice da REME-CG foi de 5,1, superado as metas estabelecidas pelo MEC para o ano de 2007 e 2009. Do mesmo modo, em 2009, apresentou ano anos iniciais uma variação positiva nesse índice superando a meta para 2011 e nos anos finais foi superada a meta para 2013. Em 2011 foi atingida a meta para 2017 nos anos iniciais e atingida a meta para 2015 nos anos finais. (AZEVEDO, 2013, p.26).

Na tabela 2 podemos observar os dados obtidos pelo IDEB nas últimas décadas de 2009 a 2019, como também as metas projetadas para este período. Nos anos de 2009 e 2011 as metas estabelecidas foram alcançadas pelas escolas da REME, com êxito, porém nota-se que o mesmo não tem ocorrido nos anos posteriores.

**Tabela 2** - IDEB de 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e as projeções para Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.

Ensino Fundamental	IDEB OBSERVADO						IDEB METAS PROJETADAS						
	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	5,2	5,8	5,4	5,4	5,7	-	4,3	4,6	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
	4,8	5,0	4,7	5,0	5,0	-	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 20/11/2019. Tabela organizada pela autora para este trabalho.

Contudo, na última avaliação aplicada em 2017 a REME de Campo Grande foi destaque nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. No ranking nacional ocupou o 4º maior IDEB das escolas públicas do país. (CAMPO GRANDE, 2018).

A busca por um padrão de qualidade referenciado no Brasil é pautada pelas reformas educacionais a partir da década de 1980, com a implementação do SAEB em 1990, estas por sua vez são influenciadas pelos estudos internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (PEREIRA, 2018).

A padronização das formas de aferição de resultados de aprendizagem otimizam a implementação dos recursos ao se considerar que são limitadas as verbas para atender as grandes demandas, tem-se agora microcampos de ação, de modo que as áreas com maior vulnerabilidade devem ter prioridade na distribuição dos investimentos. Campo Grande (2011c, p. 17).

Deste modo, os melhores resultados nas metas são conseqüências de investimentos aplicados na educação, que indicam que alguns problemas foram superados em relação aos demais municípios brasileiros, porém impõe desafios de continuar superando os problemas da educação. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

[...] os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

Os autores apontam para as dificuldades de assegurar uma política educacional de forma contínua que atenda um padrão de ensino de qualidade e que também seja dinâmica no sentido de atender as necessidades do contexto social, político e histórico dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para esses pesquisadores a qualidade educacional não é apenas aquisição de conteúdos ou de competências, deve estar intrinsecamente relacionada ao fato de que os alunos se apropriem daqueles conhecimentos que lhes permitirão uma maior inserção no contexto social, assegurando assim uma formação para a cidadania. Deste modo, os indicadores de qualidade devem ser reformulados sempre que houver necessidade, no sentido de colaborar de forma concreta as futuras ações na busca da qualidade educacional.

Nas últimas décadas, a REME de Campo Grande, vem buscando a melhoria da qualidade do ensino oferecido, por meio: das avaliações em âmbito municipal, programas de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação além da adesão aos programas do governo federal. Ainda podemos citar a elaboração em 2008 do Referencial Curricular, e a publicação no ano de 2016 das Orientações Curriculares para o ensino fundamental, como políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional.

Ressalta-se que o contexto do surgimento do projeto das Escolas de Tempo Integral foi considerado o auge das políticas educacionais do município de Campo Grande/MS, principalmente em relação ao cuidado sistemático à alfabetização. Esse “cuidado sistemático” era realizado por meio de uma espécie de avaliação em forma de planilhas, as quais possibilitavam acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de 1ª e 2º anos do ensino fundamental. O acompanhamento individual ocorria também pela realização das intervenções nas escolas e pelas avaliações externas e relatórios do IDER. (2013, AZEVEDO).

Observamos ainda que maior parte dessas políticas educacionais do município é em relação a alfabetização, destaca-se a Deliberação CME/CG n. 1.159/2010, que garante aos alunos do 1º ano do ensino fundamental a progressão automática para o 2º ano, devendo ser regulamentada nos Regimentos Escolares.

Esse cuidado sistemático com a alfabetização levou a secretaria municipal de educação a selecionar os professores para atuarem no 1º ano do ensino fundamental e, ainda, na tentativa de assegurar a permanência deste profissional nesta etapa de ensino, foi homologada a Resolução n. 105/2006. Essa Resolução prevê além da seleção de professores para atuarem no 1º ano do ensino fundamental, a partir de 2007 uma complementação salarial de 10% ao docente que atuar nessa série/ano escolar. Essa complementação salarial tem como finalidade fazer com que o professor alfabetizador permaneça naquele ano/série escolar, como também, que ele se comprometa com a alfabetização dos seus alunos durante o 1º ano. (AZEVEDO, 2013, p.25).

Em relação à formação, o destaque vai para o programa de formação continuada que teve início no ano de 2005, que instituiu o “Projeto Aposta no Professor”, o qual possibilitou a formação de mais de seiscentos professores alfabetizadores. Essa política de formação continuada sem dúvida foi muito significativa para melhoria da qualidade da educação municipal, porém infelizmente não houve continuidade.

A implantação do Plano Municipal de Educação, aprovado pelo Poder Legislativo e sancionado pelo Executivo por meio da Lei n. 4.508, de 31 de agosto de 2007, vinculando suas ações às três esferas de governo, Plano Estadual de Educação e ao Plano Nacional de Educação, entre as prioridades colocadas na sua agenda destaca-se o atendimento em tempo integral no ensino fundamental. (BRITO e PASSOS, 2016).

Portanto, foi neste contexto de preocupação com a qualidade que surgiu a proposta de um projeto piloto de educação de tempo integral, com proposta específica para esta modalidade de atendimento, assim como também um projeto arquitetônico diferenciado.

## 2.2 A política municipal de educação em tempo integral

Analisando as políticas educacionais sobre o conceito da educação integral constata-se que tem predominado uma tendência ao exercício da cidadania, buscando uma formação de sujeitos sociais, com a capacidade de emancipação política e econômica, ênfase no atendimento às necessidades básicas e com pouco destaque nas relações concretas de ensino e aprendizagem. Neste sentido a proposta das ETIs de Campo Grande tem como objetivo a ampliação da jornada escolar, busca garantir não só o direito a uma educação formal, mas também impulsionar a política de qualidade da educação oferecida pela Rede Municipal de Ensino.

É importante ressaltar que,

O problema de tornar a escola pública mais eficaz e mais qualitativa na produção do aprendizado de seus alunos é grande e extremamente complexo. Sua solução só virá lentamente, mas é essencial que as intervenções reforcem o papel que a sociedade atribui à escola, isto é uma estrutura preferencial para o aprendizado de conteúdos cognitivos necessários a uma participação crítica e ativa na sociedade. (SOARES, 2004, p.18).

Nos últimos anos, com o redimensionamento do papel do Estado, espera-se que a escola atenda as necessidades da sua demanda e propicie aos estudantes condições para a participação social. Sendo assim, as políticas educacionais vêm buscando a educação integral como forma de instrumentalização para a compreensão de mundo e a participação social, sendo este um dos desafios da escola além, claro, da eficiência da aprendizagem.

Segundo Demo (1990) – um dos idealizadores do projeto piloto da ETI – a qualidade formal e a qualidade política estão interligadas e devem se relacionar mutuamente em cooperação. A qualidade política se refere aos conteúdos históricos e a qualidade formal trata-se da formação do cidadão que engloba valores, compromissos, consciência social crítica, a autonomia e emancipação.

A professora Angela Brito, uma das idealizadoras do projeto das escolas – na época Superintendente de Gestão de Políticas Educacionais –, definiu os conceitos basilares da educação integral do município:

A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral está exatamente na garantia deste novo conceito. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de ‘Escola’ como espaço social de aprendizagem; ‘Pública’ como direito inalienável e intransferível de todos, e de “Integral” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 16).

Diante disso, justifica as razões do projeto de educação integral da REME para atender as demandas de natureza didático-pedagógica, sócio-política e científico-tecnológica:

**Didático-pedagógica:** necessidade de promover a plena formação humana pela oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem com resultados associados a melhores índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

**Dimensão sócio-política:** efetivação do direito subjetivo de todos a uma educação com qualidade formal e política.

**Político-científico-tecnológica:** contribuição no desenvolvimento local pela utilização de uma metodologia educativa baseada na pesquisa, na problematização de situações que emergem da sociedade, na mediação das tecnologias e na promoção de mudança na realidade. (CAMPO GRANDE, 2011a).

A proposta de educação integral da Rede Municipal de Ensino busca ressignificar o conceito de escola pública, redefinindo os princípios educativos, os objetivos, as estratégias do currículo escolar para atender as necessidades da sociedade na atualidade e para isso define como eixos norteadores das práticas pedagógicas:

- Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
- Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
- Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
- Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
- Valorização da arte esporte/movimento e da cultura;
- Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 16).

Destacamos, assim, como princípios norteadores da concepção da proposta das ETIs, a possibilidade de oportunizar a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa, com base nas plataformas digitais e por meio da metodologia da problematização impulsionando o engajamento político, destacando a fluência tecnológica neste processo.

[...] Esta ideia advém do fato global de que todos nós precisamos, num futuro não muito longe, deter fluência tecnológica para dar conta da vida e do mercado. O processo de alfabetização implica fluência tecnológica, na condição de meio voltado para o aprimoramento do direito de aprender bem. As tecnologias preferenciais são aquelas serão aquelas que promovem autoria individual e coletiva dos alunos, visando, ao mesmo tempo, manejo adequado da máquina e principalmente construção mais densa de cidadania que sabe se informar, comunicar-se e pensar. [...]. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.21).

Para concretizar este projeto em 2006, foram designados alguns integrantes da equipe técnica do “Grupo Base”<sup>14</sup>, que neste período já estava integrada na estrutura da SEMED,

<sup>14</sup> O Grupo Base originou-se do Centro de Formação de Professores (CEFOP), formado por técnicos de várias áreas de conhecimento (pedagogos, letras, educação física, arte, geografia), que eram responsáveis pela

passando a compor o Centro de Formação (CEFOR). Sob a orientação do prof. Dr. Pedro Demo esta equipe de trabalho foi responsável pela implementação das duas ETIs. Além da elaboração do projeto, esta equipe que ficou denominada de Núcleo da Escola de Tempo Integral (NUETI) foi responsável também pela análise do currículo, entrevista e também pela formação dos professores e gestores que iriam atuar na escola.

No ano de 2017, o DECRETO n. 13.062, de 17 de janeiro de 2017 aprovou uma nova estrutura para a Secretaria Municipal de Educação e foi suprimido o NUETI. Atualmente, as duas Escolas de Tempo Integral são acompanhadas por técnicos da Gerência do Ensino Fundamental e Médio – GEFEM.

O processo seletivo para professores e equipe técnico-pedagógica para atuarem nas duas Escolas de Tempo Integral foi publicado no Diário Oficial em 2008 e dentre os critérios de seleção, destacam-se as seguintes exigências: professores lotados nas unidades escolares da REME, detentor de cargo efetivo com disponibilidade de 40 horas semanais, quando professor, 36 horas semanais, quando for especialista.

Cabe destacar, ainda, que foram estabelecidas exigências de conhecimento das diferentes tecnologias de informação e comunicação, sendo que uma das condições, conforme no item 1.5: “Para atuação nas Escolas de Tempo Integral é importante que os profissionais da educação do grupo do magistério tenham disponibilidade para estudo e pesquisa com foco nas múltiplas tecnologias”. (CAMPO GRANDE, 2008).

Em relação às habilidades tecnológicas na seleção de professores para atuarem nas ETIs, é importante ressaltar que este critério é de extrema importância considerando que fluência tecnológica é um dos pilares da proposta pedagógica da escola. Na primeira seleção de professores, a Secretaria Municipal de Educação, promoveu cursos de tecnologias da informação, com ênfase no uso pedagógico. Porém, nos anos posteriores as habilidades tecnológicas continuaram sendo uma exigência, porém sem uma formação antecipada, como houve em 2008, antes da implementação do projeto.

De acordo com o Edital n. 2/2008, o profissional não podia ter sido colocado à disposição e nem ter sofrido advertência no último ano de exercício; devia possuir experiência comprovada em sala de aula por no mínimo dois anos e apresentação de currículo e proposta de trabalho. A princípio foram disponibilizadas sessenta e duas vagas para professores, distribuídas entre: educação infantil, ensino fundamental e técnico pedagógico. (CAMPO GRANDE, 2008).



O atendimento aos critérios do primeiro edital levou ao não preenchimento de todas as vagas. Portanto, houve necessidade de flexibilização de alguns critérios. Assim, embora fundamental que o corpo docente da ETI fosse composto por professores com vínculo efetivo de 40 horas semanais, houve a necessidade de abrir um segundo edital com a possibilidade de lotação para professores efetivos com carga horária de 20 horas semanais, tendo disponibilidade para a complementação por mais 20 horas aulas para atuarem na ETI. (CAMPO GRANDE, 2008).

Os profissionais selecionados para atuarem nas escolas foram dispensados das funções que exerciam para dedicarem-se ao curso de 360 horas. Segundo o Edital n. 2/2008, o profissional que desistisse de assumir a vaga após a formação teria que ressarcir as despesas do custeio da formação. (CAMPO GRANDE, 2008).

As duas escolas iniciaram suas atividades no ano letivo de 2009, porém, por motivos administrativos, as duas escolas foram criadas em 21 de maio de 2008, sendo que a ETI 1 foi criada pelo Decreto n. 10.489 e a ETI 2 pelo Decreto n. 10.490, que foram publicados no Diário Oficial em 26 de maio de 2008. (CAMPO GRANDE, 2008). Nos referidos Decretos existem informações sobre a origem dessa proposta:

[...] nasceu da idealização da Secretaria Municipal de Educação, professora Maria Cecília Amendola da Motta, alicerçada nos pressupostos teóricos do Dr. Pedro Demo, consultor da Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2008 e mereceu o apoio do Prefeito Municipal de Campo Grande, Dr. Nelson Trad Filho. Para a concretização dessa nova concepção de escola pública, dois projetos tiveram início em 2007: o teórico metodológico, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e o arquitetônico, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos. (CAMPO GRANDE, 2017a, p. 17).

Toda formação realizada com os profissionais que iriam atuar nas ETIs reforçaram o cuidado e a preocupação com a qualidade do trabalho que seria desenvolvido nestas escolas, que foram estrategicamente planejadas para serem diferenciadas das demais escolas da Rede Municipal de Ensino.

A seguir, apresentam-se alguns pontos mais relevantes da proposta e de sua metodologia de ensino, com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o projeto das duas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande.

### **2.3 Conhecendo o projeto da Escola de Tempo Integral**

As duas Escolas de Tempo Integral foram projetadas para atender crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e os documentos norteadores da sua proposta foram às legislações educacionais vigentes.

Com a Lei n. 11.274/2006, houve a inclusão da criança de 5 e 6 anos no ensino fundamental. Dessa forma, com a ampliação da escolaridade ampliou-se o tempo do aluno na escola, compreendendo que quanto mais cedo e por mais tempo as crianças forem educadas por profissionais da área, melhores serão os resultados, tanto mais educadas serão as crianças. A antecipação da inserção da criança no ensino fundamental exigiu dos professores uma reorganização do espaço escolar, principalmente dos profissionais que atuavam nos anos iniciais que compreende o processo de alfabetização.

Segundo o livro da proposta:

[...] A escola contemporânea institui que a criança comece mais cedo sua escolarização, ainda determina que essa criança tenha suas necessidades intelectuais, culturais e sociais atendidas por essa escola. Mas com essa organização que está desenhada hoje, a escola conseguirá atender as necessidades peculiares do seu tempo? É com essa prerrogativa e na tentativa de atender as especificidades exigidas pela sociedade contemporânea que estruturamos uma nova organização curricular [...] (CAMPO GRANDE, 2011a, p.45).

Com as determinações legais, o currículo da Escola de Tempo Integral foi elaborado para atender as necessidades das crianças de seis anos, que foi antecipada a sua entrada no ensino fundamental. Assim também como a organização do referencial da educação infantil, pois a média de idade das crianças dessa etapa de escolarização é quatro e cinco anos.

Deste modo, o eixo formador do currículo da ETI para o ensino fundamental oferece além da base comum obrigatória as atividades diversificadas, que visam assegurar também uma formação cultural e artística. O objetivo da estrutura curricular da ETI propõe a promoção de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos escolares estabelecidos nas diretrizes educacionais, propiciando aos alunos de cada ano escolar uma aprendizagem significativa.

Com fundamento nas esferas legislativas vigentes, a proposta das ETIs busca construir uma nova escola na forma de ensinar e propõe a renovação na organização do trabalho didático ampliando a possibilidade de ambientes diversificados de aprendizagem, sobretudo nas novas tecnologias.

A formação para atuar na ETI foi sob a orientação do consultor da Secretaria Municipal de Educação, o professor Dr. Pedro Demo, e de técnicos das diferentes áreas de atuação, tais como, artes, educação física, pedagogos, entre outros. Conforme a proposição do caderno de estudos, o objetivo da formação era:

Proporcionar ao professor momentos de estudos, reflexão e elaboração, que o possibilitem compreender o trabalho educativo como uma relação humana que envolve professor e aluno numa efetiva participação e ampliação das possibilidades de aprender, por meio da diversificação dos recursos didáticos e da tecnologia da informação e comunicação. (DEMO, 2008a, p.05).

Demo (2008) reforça as especificidades do projeto dessas duas escolas, principalmente na busca de uma relação humana para o ensino e aprendizagem e do comprometimento docente com a sua prática, com o desenvolvimento de pesquisa e com a autoria dos alunos.

[...] orientação, no sentido de promover a participação e engajamento discente, acompanhar de perto o desempenho individual e grupal, cuidar em especial dos alunos que sentem maior dificuldade de aprender, não oferecer respostas prontas, nem simplesmente resolver dúvidas, mas tornar a estas referências chave da aprendizagem reflexiva, apresentar problemas e desafios importantes, pertinentes, atraentes, avassaladores de tal sorte que os alunos se dediquem às tarefas por motivação profunda; avaliação, de estilo exclusivamente pedagógico e diagnóstico, com o objetivo de garantir aprendizagem de qualidade, passo a passo, aluno por aluno, de tal sorte a superar qualquer risco de reprovação ou aprendizagem insuficiente. (DEMO, 2008a, p. 10).

A proposta exige como perfil o professor que centra suas aulas e as práticas de aprendizagens nas necessidades do contexto social, buscando mediar e/ou integrar conteúdo científico das diversas áreas do conhecimento e a vida da criança na sociedade, possibilitando assim uma intervenção na realidade atual.

Segundo Gatti e Barreto (2009), as propostas de formação inspiradas nos paradigmas de “auto crescimento” do professor, constitui o novo paradigma da política de formação, no “[...] reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202). Deste modo, as representações e as atitudes dos professores passam ser vistas como fatores de capital importância, considerando as necessidades e inovações que se pretende nas práticas educativas.

Neste sentido, na ETI o professor deve instrumentalizar o aluno e o seu encaminhamento didático, deve mediar o processo de aprendizagem, possibilitando acionar informações de vários veículos, principalmente a internet e em espaços físicos diferentes, para que se possa relacionar com o conhecimento científico, propondo assim “[...] interações, reflexões e o estabelecimento de relações que conduzam a reconstrução de conceitos e conhecimentos.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 75).

Ainda é importante ressaltar que a proposta da ETI “[...] não adota teoria oficial de aprendizagem, porque seu compromisso ostensivo é com o aluno, não com teoria”. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 22). Desse modo, os docentes devem construir seus projetos pedagógicos, tendo como critério maior a aprendizagem do aluno. O princípio da

aprendizagem é prática reflexiva de desconstrução e reconstrução do conhecimento, é fundamental que o professor tenha domínio tecnológico e que saiba buscar informações, interpretar e adaptar para seu contexto pessoal e social e transformá-la.

Sendo assim, a organização curricular foi formulada com o propósito de promover a formação integral do educando, sem perder de vista a qualidade do trabalho pedagógico. Porém, a proposta da ETI não assegura nenhuma afiliação teórica, para que os objetivos sejam alcançados, mas em relação a alfabetização afirma que “[...] não se alfabetiza bem, sem apoios teóricos em teorias de alfabetização. Objetivo, razão de ser, finalidade última é o direito do aluno de aprender bem.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 22).

Com relação à formação dos professores, consta na proposta que:

[...] durante as 360 horas que será oferecido aos professores selecionados para a ETI, estes elaborarão o seu projeto de trabalho. Deve fazer parte do compromisso político pedagógico do professor construir proposta bem fundamentada, para atender as necessidades do aluno contemporâneo, mas não é menos parte da qualidade docente continuar aprendendo de outras teorias, tendo em vista que teoria é instrumental: é para usar, não para venerar. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.22).

Deste modo, percebe-se que é fundamental que se garanta uma formação docente contínua, pois se exige que o professor tenha autonomia e capacidade de discussão teórica suficiente para subsidiar seu trabalho docente. O consultor da proposta argumenta que,

‘Aprender bem’ é expressão que uso para contratar, de um lado, as práticas instrucionistas avassaladoras em nossas instituições educacionais e, de outro modo, os desafios que temos pela frente em termos de qualificar nossas escolas e professores, tendo como objetivo, garantir que os alunos aprendam bem. Não creio que se possam arranjar consensos. Mas é possível encontrar algum meio termo generoso que foque noções como pesquisar e elaborar, tornar-se autor, exercer atividades reconstrutivas e interpretativas, preferir a autoridade do argumento ao argumento de autoridade. (DEMO, 2011, p.43).

Neste sentido, é necessário que o professor se desprenda das atividades tradicionais de "aula" e que este seja capaz de provocar a razão. Para Demo (2011) a Escola de Tempo Integral não pode perder esse foco, caso contrário, estaria apenas aumentando o tempo de fracasso, ou seja, repetindo o fracasso escolar da maioria das escolas brasileiras.

Nesse sentido, foram estabelecidos cinco princípios metodológicos que deverão ser referência para a organização do trabalho pedagógico nos ambientes de aprendizagem das Escolas de Tempo Integral. São eles:

**A) Princípio de educar pela pesquisa:** O conhecimento se constrói a partir da pesquisa e a aprendizagem escolar também se efetiva desse modo. Por isso, diminuir espaço na ETI, os alunos serão desafiados a elaborar e se apropriar do conhecimento por meio da investigação científica e criar hipóteses, elaborar teorias, justificar,

experimental, construir relações, revisar suas produções, formular soluções e aplicar as variadas situações-problemas.

**B) Princípio da aprendizagem interativa:** A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo. O ser humano é o conjunto das relações sociais, isto significa afirmar que cada educando da ETI é um sujeito social e seu desenvolvimento social e aprendizagem se dão na interação e relação com outros seres humanos. O sujeito aprende com suas relações, nas quais os conceitos cotidianos servem como ponto de partida para o desenvolvimento dos conceitos científicos. [...] Assim, por ser um ser social, o educando na ETI necessita um do outro para seu desenvolvimento e aprendizagem. Na ETI, uma referência substancial é o professor que por meio de intervenções diferenciadas, faz a mediação entre os educandos e os objetos de conhecimento.

**C) Princípio do desenvolvimento da fluência tecnológica:** As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como, a sua adequação metodológica às demandas das atividades de aprendizagem ao o fundamento técnico-operacional para o desenvolvimento, consolidação, registro e recuperação da aprendizagem na ETI. Para que esse processo possa se efetiva, é imprescindível que alunos e professores e demais profissionais da comunidade escolar, desenvolvam os conhecimentos necessários a utilização plena dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição. [...] um contexto educacional diferenciado, no sentido de que sua apropriação só é possibilitada com o respectivo desenvolvimento de uma fluência tecnológica.

**D) Princípio da inserção crítica na realidade:** formar cidadãos não é uma tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalhar com o conhecimento, a escola tem grande reponsabilidade nessa formação; recebe crianças e jovens por certo número de horas todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social. [...] é fundamental que a ETI traga para dentro de seus espaços o mundo real, do qual fazem parte alunos, pais, educadores e comunidade. Instalando discussões, deflagrando ações e promovendo debates a respeito de questões como devastação do meio ambiente, a fome, a violência, a discriminação racial e outros. [...] para que ocorra avanço da consciência histórica, ampliando o instrumental de compreensão e contribuição efetiva para a transformação do mundo. [...]

**C) Princípio de Educação Ambiental:** Os princípios de Educação Ambiental para a ETI, entendidos como processo permanente, no qual os estudantes, juntamente com a comunidade tomam consciência do seu ambiente, buscando experiência, valores, atitudes, competências e habilidades para efetivamente atuarem individual ou coletivamente, na busca de ações e soluções de forma crítica e responsável, nos conflitos presentes e futuros relativos à problemática ambiental. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.55 a 57 – Grifos no original).

O meio ambiente é considerado componente intrínseco para a aprendizagem em todos os ambientes da escola. Segundo a proposta da ETI “[...] o foco estará sempre no compromisso de fazer do meio ambiente referência intrínseca do processo de aprendizagem, inclusive das plataformas eletrônicas foco da escola.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p.34).

Os princípios da ETI buscam de maneira geral propor a melhoria da qualidade de vida. Sendo assim, os objetivos vão ao encontro da sensibilização dos sujeitos para atitudes conscientes no exercício de sua cidadania, com responsabilidade por meio de atitudes como: inclusão social, respeito, convivência harmônica e tolerância. Percebe-se o esforço da proposta da ETI na busca de uma educação que provoque intervenções não só na escola como também fora do ambiente escolar, buscando imprimir posturas éticas comprometidas com a qualidade da vida e a construção de um mundo melhor para todos.

No entanto, em relação ao processo da alfabetização não há orientações específicas na proposta da ETI. Em decorrência, o Referencial Curricular da REME-CG de 2008 e, posteriormente, as orientações curriculares definidas para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, elaboradas no ano de 2016, foram usados como subsídio. Em relação à proposta de alfabetização no Referencial Curricular, Azevedo (2013, p.34) afirma que “[...] é mais uma reflexão teórica a respeito do termo do que um currículo que instrumente o processo alfabetização.”

Na análise do documento das Orientações Curriculares verificou-se que houve uma preocupação em organizar os conteúdos de língua portuguesa de forma progressiva, do 1º ao 5º ano, seguindo orientações semelhantes à didática de organização da alfabetização do PNAIC.

Um aspecto importante de se ressaltar é a iniciativa da SEMED com a realização de estudos e levantamento de dados para conhecer as dificuldades e os anseios dos professores. Assim, com relação à organização curricular,

Deste o ano de 2013, os estudos realizados junto aos professores alfabetizadores da REME, têm apontado para a necessidade de uma organização curricular que favoreça o trabalho em sala de aula. Realizamos uma enquete com a participação de um total 425 alfabetizadores, 375 (88,24%) indicaram que a melhor forma de organizar os conteúdos se dá por etapas bimestrais. (CAMPO GRANDE, 2016, p.8).

No entanto, esse documento apenas organiza os conteúdos curriculares e seus objetivos por bimestre, obedecendo a uma ordem de progressão de complexidade de conhecimento para apoiar as práticas pedagógicas, não apresenta aporte teórico sobre a alfabetização.

Mortatti (2013) questiona o silenciamento em relação ao conceito de alfabetização nas políticas educacionais e ainda da falta de questionamento em torno da lógica das políticas de avaliação do ensino da leitura e da escrita. Para a autora esta tendência norteadora nas políticas educacionais se fortaleceu no Brasil com a “Década da alfabetização” (2003-2012), decorrente do monitoramento das ações para conquistar alguns avanços educacionais e esqueceu-se dos problemas históricos da alfabetização.

[...] Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do ‘aprender a aprender’ derivado de modelo político neoliberal fundamentam-se as políticas educacionais de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero ‘provedor de estratégia’ para essa aprendizagem. (MORTATTI, 2013, p.15 e 16).

Como foi discutido no capítulo anterior, nas últimas décadas houve muitos investimentos com objetivo de atingir as metas globais e assegurar a efetivação da alfabetização como direito. Sem dúvida os avanços foram significativos, no entanto, a universalização do acesso à escolarização básica não significa de fato a garantia da alfabetização dos alunos.

Para a autora é preciso questionar os princípios estabelecidos nas metas globais de avaliação, ou seja, é necessário compreender sob quais perspectivas se busca ‘melhorar’ a realidade social, qual a lógica sistêmica dos objetivos, e em função de que buscamos os resultados (MORTATTI, 2013).

## **2.4 A organização curricular e os encaminhamentos pedagógicos na ETI**

A Escola de Tempo Integral do município de Campo Grande- MS, parte do princípio que a aprendizagem decorre do processo de interação com o mundo que nos cerca, atribuindo sentidos e significações. Deste modo, o currículo da escola foi organizado em ambientes de aprendizagem, que congregam com os conteúdos da base comum nacional, bem como os referenciais curriculares da REME. Nos ambientes de aprendizagens, o professor trabalha com a ideia de “tempo de estudo” e possui a possibilidade de fazer relações do conteúdo de ensino com até três outras áreas do conhecimento. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.48,).

Para dar sentido mais significativo para a aprendizagem recomenda-se como ponto de partida as problematizações geradas dentro do contexto do qual o aluno está inserido, considerando que “[...] a educação reflete a sociedade em que está inserida, assim, seu papel principal é formar cidadãos que atuem de forma consciente nesse contexto social.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p.48). Dessa forma,

[...] os ambientes de Aprendizagem e seus respectivos conteúdos, para atender esta perspectiva, foram organizados das seguintes formas: AA1 – Língua Portuguesa, História, Geografia; AA2 – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, AA4 – Língua Portuguesa, Geografia e matemática; AA5- Matemática, Língua Portuguesa, História. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os Ambientes de Aprendizagem Integradores (AAI 1- Artes e AAI 2- Educação Física). (CAMPO GRANDE, 2011a, p.48).

Por se tratar de uma proposta de escola com uma carga horária maior, definiu-se que todos os professores, dentro de suas especificidades, desenvolveriam projetos paralelos às suas aulas, nas Atividades Curriculares Complementares (ACC). Estas foram constituídas como:

[...] ACC1 – Projeto; ACC2 – Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); ACC3 – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras); ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais (músicas, teatro, cultura popular entre outras), além do Tempo Livre (TL) e Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS). (CAMPO GRANDE, 2011a, p.49).

Segundo consta na proposta da escola, as atividades curriculares complementares foram desenvolvidas para auxiliar no desenvolvimento da formação integral do aluno, sendo organizadas por meio de projetos e/ou oficinas, com atividades de Línguas estrangeiras (inglês e espanhol), artísticas e estéticas, esportivas entre outras. (2011a, p.61, CAMPO GRANDE).

As atividades desenvolvidas pelos pedagogos nos ACC têm a função de possibilitar desafios tecnológicos, matemáticos, leitura além das palavras, iniciação a pesquisa e mais aprendizagem. Dentro deste contexto o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também foi inserido como complemento metodológico de ensino, como forma de enriquecer a aprendizagem dos alunos, podendo ser utilizados os recursos disponíveis na Plataforma WEB 2.0, para a criação de *blogs*, *softwares*, dentre outros desafios. (2011a, p.69, CAMPO GRANDE).

Desta forma, além da organização curricular fundamentada em ambientes de aprendizagem, a Escola de Tempo Integral conta com outros espaços que também são considerados ambientes de aprendizagem, como por exemplo, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, multimeios, laboratório de arte, sala de dança, parque e, até mesmo, o tempo livre. Portanto,

Os alunos aprendem o tempo todo - não seguindo receita comum de ‘ter aula’ de manhã e de tarde preencher o tempo com outras atividades - porque a proposta foi marcada originalmente como ambiente pleno de aprendizagem: tudo que se faz inclusive as refeições, tempo livre, atividades lúdicas, cuidado ambiental, tudo deve ser motivo de aprendizagem. (DEMO, 2011, p.130).

Dentro das perspectivas desse projeto, o processo avaliativo também requer um olhar diferenciado do aluno, devendo estar vinculado com a integração curricular da sua proposta pedagógica, ou seja, o aluno deve ser percebido nas diferentes dimensões e dentro das diversas atividades desenvolvidas em todos ambientes da ETI. A avaliação deve, então,

[...] se constituir como uma proposta de observação, acompanhamento e análise que contemple todas as atividades desenvolvidas na instituição, desde as ações diretamente relacionadas à aquisição de conhecimentos específicos, nas atividades de aprendizagem, até àquelas que dizem respeito ao comportamento social do educando, como por exemplo, as relações sociais, os cuidados com o ambiente e o entorno social e, não menos importante, o manuseio com os materiais de trabalho, quer seja o computador, quer sejam cadernos, instrumentos musicais, esportivos e afins. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.85 e 86).



Neste mesmo sentido e para alargar todas as instâncias possíveis de avaliação da atividade humana, o processo avaliativo na ETI foi pensado para contemplar três dimensões humanas: cognitiva, psicomotriz, e tecnológica. Deste modo, a avaliação deve ser formadora, processual e sistemática, permitindo oferecer resultados para dar subsídios aos educadores para tomada de decisões sobre o ensino e a aprendizagem e de intervenções necessárias.

Na ETI recomenda-se o uso de novos critérios e uma variedade de instrumentos de avaliação: diário de bordo, fóruns, blogs, auto avaliação, planilhas, fichas de acompanhamento ou até mesmo anotações no momento da execução das atividades. Desde que os dados coletados contribuam para o planejamento e intervenções para melhoria dos resultados qualitativos de aprendizagem. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.89).

Sendo assim, a organização curricular proposta inicialmente na ETI difere da organização curricular tradicional, o que exige mais conhecimento do professor e de sua capacidade de “[...] auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino e aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade de trabalho educativo realizado”. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.85).

A organização curricular da ETI exige ainda uma dinâmica metodológica que mobilize a comunidade escolar para o comprometimento com a aprendizagem do aluno e o retira de uma posição de passividade, tornando-o corresponsável por sua aprendizagem. Deste modo, a metodologia da problematização é adotada oficialmente pela ETI pelas possibilidades de aplicabilidades pedagógicas compatíveis aos princípios da escola e pela possibilidade de trabalho e articulação com diferentes teóricos.

Segundo Berbel (1999), uma estudiosa dessa metodologia, o método da problematização é inovador perante o tipo de ensino que ainda se apresenta nas escolas brasileiras, pois ele vai descolar dos programas mais rígidos e tradicionais de ensino, tendo como ponto de partida do processo da aprendizagem a realidade do aluno.

## **2.5 A metodologia da problematização e suas possibilidades**

A metodologia da problematização buscou seus fundamentos no arco de Chales Magueres na tentativa de superar uma educação conteudista e esforçou-se em provocar o exercício da reflexão da realidade através de proposições e/ou perguntas realizadas pelo professor que encaminhe o próprio aluno a interessar-se pelos estudos e pesquisas.

Berbel (1999), uma das pioneiras a utilizar a problematização, descreve em seus estudos que o método era utilizado apenas nos cursos de saúde, na Universidade Estadual em

Londrina/PR. Percebendo a potencialidade da metodologia, as pesquisas voltaram-se para as possibilidades de aplicabilidade nos cursos de licenciaturas. Caracterizando a metodologia da problematização, a autora descreve que seu ponto de partida é a realidade vivida pelos alunos. Deve-se questionar o educando ao ponto de que ele observe sua realidade e encontre o que há de destoante ou necessário a ser estudado.

Nas tentativas de levantar as causas do problema, os alunos são estimulados quanto ao que eles sabem sobre a temática que será estudada, ou seja, seus conhecimentos prévios, que servirão de subsídios para as próximas etapas. Assim,

Definido o problema de estudo através da observação da realidade vivida, da realidade concreta, real mesmo, então se faz um trabalho de reflexão buscando identificar quais os possíveis fatores que estão associados ao problema, ou seja, por que será que existe este problema identificado na realidade? O que será que gerou? e quando encontramos algumas respostas, de fatores diretamente relacionados ao problema continuamos a perguntado: por que será que eles existem? Em que fatores eles foram gerados ou estão gerando esse problema? Então nós vamos aos porquês, avançando e aprofundando a busca das razões da existência do problema. É com estas reflexões que os alunos são levados a levantar, ou definir, com os conhecimentos que se têm naquele momento inicial do seu estudo, alguns pontos para estudar. (BERBEL,1999, p.04).

O segundo momento consiste em levantar hipóteses para os problemas levantados. Os alunos serão orientados a investigar vários aspectos destes problemas, e isto poderá ocorrer em grupos ou com toda a turma. Na próxima etapa serão definidas a metodologia e as fontes de pesquisas que serão utilizadas para obter informações a respeito do problema ou temática abordada e neste sentido existem inúmeras possibilidades. Após estudos e reflexões, os alunos deverão rever seus posicionamentos iniciais e comparar agora com os estudos aprofundados e reelaborar o que Berbel chama de uma nova teorização, formulando possíveis ações e/ou hipóteses para a problemática levantada.

Para Berbel (1999), na última etapa deve-se concentrar maiores esforços no sentido criativo, na tentativa de promover novas ações frente à problemática estudada e, de certa forma, transformar o contexto da realidade vivida dos alunos. Isso porque,

Quando chegamos nesta fase da Aplicação à realidade, dependendo do problema, das condições do grupo e das características da realidade, é preciso fazer um plano de atuação. Nesse momento cada grupo vai eleger a forma, os procedimentos mais adequados, para realizar uma intervenção nesta realidade para transformá-la em algum grau, por exemplo, reunir pessoas para estudo, encaminhar cartas, publicar resultados, fazer palestras, elaborar cartazes, montar dramatizações de situações educativas, orientar condutas, etc. (BERBEL,1999, p.09).

As etapas da metodologia da problematização foram adaptadas para favorecer a elaboração do planejamento dos professores da ETI e, deste modo foi elaborada uma estrutura

que serviria de base para a elaboração dos Planos de Estudos e Pesquisas (PEP). Para que os professores da ETI tivessem maior familiaridade com as etapas de trabalho dessa metodologia foram realizadas algumas adaptações das mesmas, na seguinte sequência de aplicação:

**Tema ou módulo:** assunto vinculado às áreas de conhecimento que desencadearia todo o trabalho didático, gerado por uma necessidade social identificada a partir de observações ou reflexões, como também, necessidade da turma;

**Ambientes de Aprendizagem envolvidos:** seleção de acordo com as áreas de conhecimento, envolvendo tanto a base comum como a diversificada ou ainda os temas transversais;

**Problematização:** disparador da pesquisa e suas respectivas etapas, considerando a realidade atual para que possa ser modificada e/ou gerado um novo conhecimento;

**Conteúdos:** assuntos a serem trabalhados conforme os referenciais curriculares da REME, ou das necessidades da turma;

**Contextualização ou teorização:** é o passo em que o professor situa historicamente o assunto para gerar o interesse do alunado para pesquisa. É o passo responsável por desencadear a mobilização para o conhecimento e de possíveis hipóteses acerca do objeto de estudo;

**Objetivos:** é o orientador de onde se quer chegar com a pesquisa. O objetivo geral está relacionado com o problema e os objetivos específicos com os conteúdos trabalhados para responder o problema;

**Metodologia e suas tecnologias:** são os caminhos a serem percorridos pelos alunos e professores para dar conta de resolver o problema proposto. Esta fase também pode levantar novos questionamentos e gerar o desenvolvimento de atividades e ações que levem a solução do problema com a transformação da realidade encontrada. Podemos, também, denominar esta fase de (re)construção do conhecimento – autoria, conforme preconiza Demo;

**Avaliação:** momento em que o professor vai detectar por meio de vários instrumentos, se os objetivos foram alcançados e se houve por parte do professor e alunos a aprendizagem, que será demonstrada por meio de mudanças de atitudes e de novos conhecimentos. (CAMPO GRANDE, 2011, p.50 e 51 – GRIFOS NO ORIGINAL).

Cabe ressaltar que essa estrutura não é um modelo fechado, “[...] mas uma orientação para a elaboração dos Planos de Estudos e Pesquisas (PEP) a serem desenvolvidos pelo professor em atendimento as necessidades reais da sua turma”. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.52).

Para Berbel (1999, p.33-34) a metodologia da problematização possui manifestações do construtivismo pedagógico, pois “[...] trata-se de uma concepção que acredita na educação como prática social e não individual ou individualizante”.

Os procedimentos da metodologia da problematização são inovadores, podendo abrir muitas possibilidades para a atuação pedagógica e, ainda, favorecer a formação de sujeitos críticos e transformadores. Porém, o sucesso da aplicabilidade da metodologia não dependerá somente da relação do professor com o aluno, implicará também as condições materiais do trabalho pedagógico, bem como do suporte formativo, que deverá ser constante e ininterrupto.

Contudo, há uma contradição para o uso desta metodologia, considerando que a partir da década de 1990 se intensificou a tendência de buscar indicadores de qualidade da

escolarização, por meio de avaliação de desempenho, considerando os padrões nas avaliações globais, e isso exigirá uma tomada de posição de atender à “universalização” ou “particularização”. (SOARES, 2018a).

Considerando ainda que os fatores de transformações sociais não são avaliados, cabe-nos o questionamento que uma dependência do contexto social, político, econômico, histórico e educativo podem criar uma linha divisória, em função do estrato social do lugar onde a criança vive. Segundo Soares (2018a):

Nessa perspectiva, o problema da qualidade da alfabetização é enfrentado através de proposta de intervenção que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares; substituição de método de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; atribuição ao sistema escolar de serviços que enfrentem fatores extraescolares – alimentação, atendimento á saúde, á higiene etc.; distribuição de material didático às escolas; programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores. (SOARES, 2018a, p. 53).

Deste modo, destacamos, mais uma vez, a falta de especificidades sobre o que é o processo de alfabetização, não que a metodologia não seja eficaz, mas observamos que ela poderá omitir questões que podem ser puramente ideológicas ou políticas. A falta de definição das propriedades do que é a qualidade de alfabetização, pouco tem contribuído para que haja melhorias efetivas no trabalho do professor alfabetizador e muito menos para que haja transformação social.

## **2.6 A gestão e o acompanhamento pedagógico da ETI**

Os profissionais para atuarem na equipe gestora das Escolas de Tempo Integral, precisam atender o critério de conhecer as concepções teóricas e a fundamentação metodológica do trabalho pedagógico da escola, bem como as legislações vigentes que norteiam a educação brasileira, para que deste modo possam subsidiar o trabalho na escola.

Segundo a proposta da escola, outra característica importante para os gestores da Escola de Tempo Integral é o compromisso coletivo com o fazer democrático. É preciso se “[...] envolver com os seguimento da escola e da comunidade, propiciar momentos de estudos, reflexão e trocas de experiências garantir o diálogo, a articulação das atividades e do grupo de professores [...]”. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.94).

É destaque da proposta da Escola de Tempo Integral a atribuição e o desenvolvimento de estratégias para a articulação entre a escola, a família e a comunidade escolar, bem como

articulações com outras instituições, como também empresas com o objetivo de programar ações educativas.

Essas ações têm como objetivo que o projeto da escola seja concebido como patrimônio comunitário dos cidadãos pertencentes ao bairro onde a escola está inserida, ainda foi garantido no projeto que a escola disponibilizasse o uso de alguns espaços para atividades de lazer e cultura e também de alguns recursos como laboratório de informática e biblioteca para o uso nos finais de semana pela comunidade local, como uma maneira de incentivar a participação e o sentimento de pertencimento da escola.

Contudo, em análise sobre a proposta da ETI, Moraes (2012, p. 85) observa que “[...] não há destaque para procedimentos que enfoquem a autonomia da escola, nem mesmo que tratem da representatividade dos segmentos da escola e da comunidade para a tomada de decisões, temas centrais quando se discute a gestão democrática”.

Cabe ressaltar que, somente em 2018 foi publicado em Diário Oficial o edital n. 19/SEMED, que propôs a realização das eleições diretas para escolha de diretores e adjuntos, das unidades da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS/REME, nos termos da Lei n. 6.023, de 15 de junho de 2018 (BRASIL, 2018). Deste modo, a partir de 2018 não só as Escolas de Tempo Integral, como as demais unidades escolares da REME que oferecem o ensino fundamental, puderam eleger o gestor escolar por meio do voto. A exceção ficou somente para as escolas de educação infantil.

Durante os dez anos de materialização do projeto das duas ETIs, os diretores das duas escolas foram professores indicados pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e sempre foram selecionados profissionais que já atuavam na escola, ou seja, com experiência da prática de seu funcionamento. Essa tomada de decisão se deve, certamente, à complexidade da sua proposta de trabalho.

No primeiro ano de funcionamento da ETI, o grupo gestor era composto por: diretor, vice-diretor, supervisores escolares e orientadores educacionais. Porém, durante o percurso houve a necessidade da Secretaria Municipal de Educação criar a figura do professor coordenador, considerando a extinção dos cursos de formação de supervisor educacional e orientador educacional.

Segundo informação da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2010 foram indicados professores entre o próprio corpo docente das duas escolas para atuarem como coordenadores, sendo exigência que estes atuassem também na docência de algumas turmas. Neste período na ETI 1 foram remanejados todos os técnicos pedagógicos e escolhidos profissionais das diferentes áreas: pedagogia, educação física, arte, com exceção dos

profissionais da área de língua estrangeira, que foram agrupados sob a coordenação dos profissionais de educação física e arte.

Na ETI 2, a maior parte dos profissionais permaneceram na função, porém com a nomenclatura de coordenadores pedagógicos e ainda foram escolhidos outros entre os professores para atuarem como coordenadores de acordo com suas respectivas áreas de formação.

No ano de 2012, a SEMED publicou o primeiro Edital de concurso interno para o exercício da função de coordenação pedagógica nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. (CAMPO GRANDE, 2012). Atualmente, a função de coordenadores pedagógicos pode ser exercida em toda REME, o que antes era privilégio somente para as ETIs, inclusive nas escolas de educação infantil, sendo que não é mais exigida a atuação na docência concomitante no exercício da função de coordenador. Contudo, até hoje esta categoria aguarda o reconhecimento oficial desta função por parte do poder público municipal, por meio da homologação do plano de carreira e de concurso público de ampla concorrência.

A função da equipe técnica pedagógica é o acompanhamento dos grupos de professores nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) para atender as necessidades da escola, realizando discussões e articulação para aprimorar a teoria e as práticas do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta da escola ainda garante ao professor a Hora do Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), que é um momento de estudo individual e “[...] é realizado para fazer pesquisas, análises e elaboração de projetos além de outras atividades pedagógicas [...]”. (CAMPO GRANDE, 2011a p.103).

Todos esses momentos de estudos são realizados dentro da carga horária semanal, devem ser acompanhados pelo coordenador pedagógico e registrados em ata com o objetivo de garantir a continuidade dos trabalhos, considerando as necessidades, as metas e as demandas de cada seguimento escolar. A dinâmica ocorria da seguinte forma:

Encontros com a equipe escolar por ano de atuação e sua respectiva atuação e sua respectiva coordenação pedagógica para análise dos resultados de avaliação, diagnóstica, ou externa, e organização dos espaços para o avanço da aprendizagem dos alunos são imprescindíveis para qualificar a melhoria do processo de aprendizagem. Nesse processo também qualificam o processo educativo, o planejamento colaborativo, das ações quanto a seleção de atividades e elaboração de situação didáticas assim como a avaliação para tomada de decisão pedagógica para o atendimento as dificuldades de aprendizagem e o assessoramento ao professor na seleção de critério de desempenho da aprendizagem adequados aos objetivos educacionais previstos na proposta pedagógica da escola. (CAMPO GRANDE, 2011 a, p.100).

Destaca-se desse modo a importância formativa dos tempos de estudos garantidos na proposta Escola de Tempo Integral e, ainda, destacamos que o HTPC é realizado com o grupo gestor e com todos os professores da unidade escolar, garantindo aos profissionais um momento ímpar de reflexão coletiva sobre o trabalho que tem sido desenvolvido na escola.

## **2.7 O acompanhamento pedagógico por meio do Sistema Integrado de Gestão Educacional (IntegraEduca)**

No início da materialização da proposta foi designada uma equipe denominada Coordenadoria do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano/Escolas de Tempo Integral (COEF-ETI), para o acompanhamento e apoio as escolas em tempo integral, tanto presencialmente como virtualmente por meio do sistema integrado de gestão pedagógica – IntegraEduca. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.108).

A função da equipe NUATEC-ETI foi a de auxiliar na reflexão dos projetos pedagógicos, acompanhar a operacionalização das atividades previstas na escola, divulgar os conhecimentos construídos, contribuir para o cuidado sistemático da aprendizagem dos alunos, estimular a pesquisa, a autoria e a (auto) capacitação dos educadores neste projeto. (CAMPO GRANDE, 2011 a, p.106).

O projeto da Escola de Tempo Integral prometia ser uma inovação, tanto na infraestrutura física, quanto na proposta pedagógica inovadora, na alfabetização tecnológica avançada e na organização da gestão pedagógica das ETIs. Sendo assim, além dos inúmeros recursos oferecidos aos alunos nos ambientes de aprendizagem, o projeto exige que no processo de ensino e aprendizagem sejam incorporados os recursos didáticos propiciados pelas tecnologias da informação e da comunicação-TICs, uma vez que estes também devem auxiliar no acompanhamento da gestão pedagógica das duas escolas.

Deste modo, foi elaborado um sistema de gestão do desenvolvimento pedagógico por meio de uma parceria entre educadores do COEF-ETI e analistas e programadores da empresa MASTERCASE. Essa empresa ficou responsável por desenvolver o sistema e técnicos representantes do Instituto Municipal de Tecnologias da Informação (IMTI), empresa encarregada em prover suporte tecnológico para implementação da base informacional das duas escolas, nos moldes do seu projeto.

Após um ano de trabalho, em fevereiro de 2009, a primeira versão do sistema IntegraEduca ficou pronta e começou a ser aplicada nas rotinas pedagógicas das duas escolas com o objetivo de acompanhar o processo pedagógico e o desenvolvimento das ações

educacionais no ambiente virtual, sendo considerado uma inovação no estado de Mato Grosso do Sul. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.109).

O programa em plataforma digital permitia que técnicos da SEMED e equipe gestora da escola tivessem acesso a todos os dados importantes para operacionalização da proposta das ETI. Assim,

[...] tanto no âmbito do aproveitamento escolar, como no que se refere à necessidade de alterações nos processos de ensino e de aprendizagem como: desempenho geral do aluno, desempenho bimestral do aluno, desempenho geral por escola, observação do aluno, orientação ao professor, listagem de alunos, lotação de professor, princípios norteadores, conteúdos aplicados, notas para exportação, canhoto de desempenho do aluno por ambiente de aprendizagem. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 112).

Depois de quatro anos da implementação do Sistema IntegraEduca, este teve dificuldades para manter a alimentação dos dados devido a necessidade de adequações pedagógicas, principalmente em relação à interdisciplinaridades nos ambientes de aprendizagens, como também dificuldades de manutenção técnica e financeira. Assim, apesar de várias tentativas de adequações, o sistema virtual foi desativado.

Podemos destacar que a proposta da ETI da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, foi projetada para ser uma experiência inovadora do que deveria ser uma escola de educação na REME, um modelo de qualidade educacional para demais escolas do seu sistema de ensino.

As ideias expostas nos documentos oficiais sobre a proposta de Escola de Tempo Integral significaram para o sistema municipal de ensino de Campo Grande a percepção de como deveria se materializar a ampliação da jornada escolar, com elementos estruturais, curriculares, didáticos, metodológicos, físicos e tecnológicos, com vistas à melhoria da qualidade educacional. Embora muitas das adequações ainda não tenham sido inclusas nos documentos oficiais das duas escolas, à política da ETI continua vigente. Contudo, sabemos que entre o planejado e o executado sempre haverá necessidade de retomada e revisão.

Destacamos, ainda, que o projeto da Escola de Tempo Integral depende de um alto custo de investimentos, tanto tecnológico quanto de recursos humanos, fato este que pode justificar o porquê de o projeto não ter sido expandido. Isso evidencia a dificuldade da REME em manter um projeto deste porte.

Certamente a não expansão da proposta não por falta de demanda, pois desde sua implantação as vagas nas duas escolas são disputadíssimas, sendo necessário que todos os



anos a SEMED divulgue as normas para a matrícula em Diário Oficial, caso contrário, as vagas são disputadas por meio de medidas judiciais.

Analisando a proposta das ETIs, percebemos que a qualidade formal e política dependerão das condições do trabalho pedagógico e da disponibilidade dos recursos, tanto tecnológicos quanto humanos e que a formação do professor e seu comprometimento com a aprendizagem é condição fundamental para a qualidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico e o sucesso da aprendizagem, pois não há uma política diferenciada em relação aos salários dos professores que atuam nas duas escolas, considerando que elas exigem uma dedicação maior, pelo fato de serem diferenciadas das demais escolas da REME.

Destacamos as etapas para concorrer às vagas para o quadro de professores reserva para atuarem nas ETIs:

3.1 A seleção dos professores para lotação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS com o projeto Escola de Tempo Integral acontecerá em quatro etapas distintas e obrigatórias, conforme sistemática da comissão organizadora e executora do presente processo e disposições seguintes:

- a) inscrição online;
- b) apresentação de documentos e produção textual;
- c) desenvolvimento de atividade em ambiente virtual;
- d) entrevista. (DIOGRANDE, 2018).

No dia 21 de dezembro de 2018, foi publicado no Diário Oficial o edital 5/2018 com o resultado dos candidatos selecionados, sendo um total de trinta e oito professores para atuar: na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas áreas específicas de educação física, arte e línguas inglesa e espanhola. Ressaltando que, o concurso de seleção para o quadro reserva para atuar nas ETIs é válido por um ano, podendo ser prorrogado e os professores selecionados são lotados nas duas escolas, conforme a necessidade da gestão.

Reconhecemos ainda outro ponto complexo e que será destaque do próximo capítulo, a alfabetização na proposta das escolas. Isso porque o processo de alfabetização não foi evidenciado na sua proposta. Deste modo, a alfabetização é norteadada pelo Referencial Curricular da REME, como as demais escolas. Porém, o diferencial destacado é a metodologia da problematização, que exige um novo perfil de professor, que centra suas aulas nas práticas da aprendizagem e não no instrucionismo. Deste modo, a proposta das Escolas de Tempo Integral pretende que o ensino não seja acumulativo, mas propõe fundamentar o trabalho pedagógico na pesquisa e na autoria.

Observa-se ainda que, um dos pilares para o sucesso da Escola de Tempo Integral é a tecnologia que seria disponibilizada por meio dos ambientes de aprendizagem. Para Demo (2008, p.57), “[...] alfabetizar-se não é mais apenas ler, escrever e contar, já que isso se torna

mero pressuposto. Nenhuma criança deixa de usar computador porque não aprendeu letras e números – ela vai lidando com eles naturalmente e os aprende no processo de uso do computador.”

Neste sentido, Pedro Demo acredita no sucesso da alfabetização na Escola de Tempo Integral e destaca:

[...] pretendemos que a alfabetização se desse suficiente já no 1º ano, contraditando aí a noção do IDEB de alfabetizar em até três anos. Não compreendemos a razão dessa proposta, porque qualquer criança consegue alfabetizar-se bem em um ano, mesmo a mais pobre, desde que tenha ambiente adequado e, principalmente, qualidade docente. (DEMO, 2011, p.126).

O autor supracitado contraria a política da alfabetização vigente, que desde a publicação da Lei 11.274 de 2006, dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental e determina o período de três anos como ciclo de alfabetização. Contudo, considerando o contexto brasileiro e as dificuldades na garantia da equidade do atendimento educacional, infelizmente muitas crianças chegam ao final do 3º ano do ensino fundamental com baixa proficiente em leitura e escrita.

Atualmente a Resolução do CNE CP nº 2, de 22 de dezembro de 2007, que instituí e orienta a implantação da BNCC – documento que deve ser respeitado no processo de redefinição dos currículos para as etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica – foi a legislação que redimensionou a política da alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo a proposta “[...] a criança pode ser alfabetizada logo que isto for viável em termos de idade e ambiente [...] futuramente, ambientes informatizados, funcionarão como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p.36). Percebemos que a proposta de educação integral aposta no uso das ferramentas digitais para revolucionar o processo de alfabetização.

Em relação aos avanços das modalidades digitais, são inegáveis as possibilidades que as tecnologias oferecem. Porém, bem sabemos que os recursos tecnológicos não podem garantir por si só o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao contrário, a desigualdade na oferta e no acesso destas tecnologias aumentam as desigualdades sociais e torna o processo de alfabetização ainda mais complexo, fato que tem contribuído para que este campo de estudo esteja cada vez mais em evidência nos últimos anos.

Hoje, o cenário é bem diferente. Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores colocaram suas fontes documentais questões provenientes da sociologia refletindo

sobre as práticas de leitura, populares ou elitistas. Eles estudaram os antigos manuais refletindo sobre as escolhas didáticas. Alguns têm mesmo procurado resolver as contradições aparentes entre as práticas de ensino do passado e os modelos de aprendizagem que nos propõem os psicólogos de hoje. (CHARTIE, 2011, p.50)

Segundo Libâneo (2013), o grande desafio que a concepção de educação não pode perder de foco em seus fundamentos é de garantir a melhoria das condições de aprendizagem das escolas brasileiras por meio de ações socialmente integradoras, ou seja, esta é uma responsabilidade de todas as escolas, porém, em se tratando da Escola de Tempo Integral, a sua responsabilidade é maior.

Seguindo essa perspectiva, o próximo capítulo apresenta uma análise sobre o modo como os professores alfabetizadores organizaram suas práticas pedagógicas de ensino da leitura e de escrita, considerando as especificidades do projeto da ETI e, ainda, as adequações que foram realizadas ao longo desses dez anos de materialização das Escolas de Tempo Integral.

## **CAPÍTULO III**

### **A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE-MS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

O objetivo deste capítulo é analisar como a proposta das Escolas de Tempo Integral trata o processo de alfabetização, considerando a proposição da metodologia da problematização, e como os professores alfabetizadores deslumbram a aplicabilidade nas suas práticas pedagógicas.

Evidenciam-se, também, os esforços da equipe técnico-pedagógica e dos professores para assegurarem a proposta da Escola de Tempo Integral, bem como as contradições entre o que está proposto e a realidade que se apresenta.

#### **3.1 Percurso da pesquisa**

Com o intuito de conhecer e analisar como tem sido materializada a proposta de alfabetização nas Escolas de Tempo Integral de Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, propôs-se alguns questionamentos que nortearam a investigação, quais sejam: como o professor alfabetizador nas Escolas de Tempo Integral tem fundamentado suas práticas alfabetizadoras? A metodologia da problematização é suficiente para dar conta de todas as especificidades que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita?

A escolha das escolas se deve ao fato que ambas apresentam uma proposta diferenciada das demais escolas da Rede Municipal de Ensino e o recorte temporal compreende o período de implantação da proposta pedagógica nas duas escolas, ou seja, a partir do ano de 2009.

Com o intuito de caracterizar as escolas selecionadas, buscamos informações em bancos de dados e arquivos da SEMED, bem como nas escolas pesquisadas mediante a solicitação por meio de ofício.

O trabalho de coleta de dados foi realizado por meio de entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, diretamente no local das escolas pesquisadas, no qual buscamos conhecer como a proposta da Escola de Tempo Integral vem sendo materializada nas práticas alfabetizadoras.

Assim, na tentativa de melhor compreender como acontecem os processos de alfabetização, levantamos dados entre a equipe técnico-pedagógica (diretores, supervisores e

coordenadores) também por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de confrontar os resultados dos dados coletados.

A base metodológica da pesquisa considerou a perspectiva qualitativa. Isso porque essa perspectiva “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO et al, 2001, p. 21-22).

Os trabalhos para a coleta de dados iniciaram por meio de uma reunião com a direção de cada escola a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e para convidar a equipe pedagógica e professores para participarem do projeto.

Todas as professoras do 1º e dos 2º anos das duas ETIs manifestaram interesse em participar da pesquisa. Desse modo, as professoras foram divididas em dois grupos para a realização das entrevistas: o grupo das professoras dos 1º ano e o grupo das professoras dos 2º anos do ensino fundamental. Cada grupo ficou com um total de quatro professoras.

De comum acordo as entrevistas foram realizadas no horário da Hora HTPA e seguiram um roteiro semiestruturados. A recepção por parte de todos os sujeitos da pesquisa foi muito boa e a participação também atendeu as expectativas da pesquisadora.

A entrevista com a direção escolar também ocorreu com horário pré-agendado, com objetivo de conhecer a visão dos gestores em relação ao desenvolvimento da proposta da ETI e a importância do trabalho do professor alfabetizador.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram estruturados por meio de categorização e interpretação objetivando evidenciar elementos que possam contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, a próxima sessão do capítulo trata da caracterização dos participantes das duas escolas e, na sequência, apresentam-se as características da formação e as experiências docentes por meio dos dados levantados durante a pesquisa. Posteriormente, destaca-se a visão das professoras alfabetizadoras que atuam nos primeiros e nos segundos anos do ensino fundamental das duas Escolas de Tempo Integral, em três categorias de análises: visão da proposta da Escola de Tempo Integral; materialização da alfabetização e metodologia da problematização nas práticas do professor alfabetizador. Por fim, aborda-se sobre as possibilidades de sistematização das práticas pedagógicas da alfabetização e analisam-se os dados coletados junto à coordenação pedagógica e à direção escolar.

### 3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

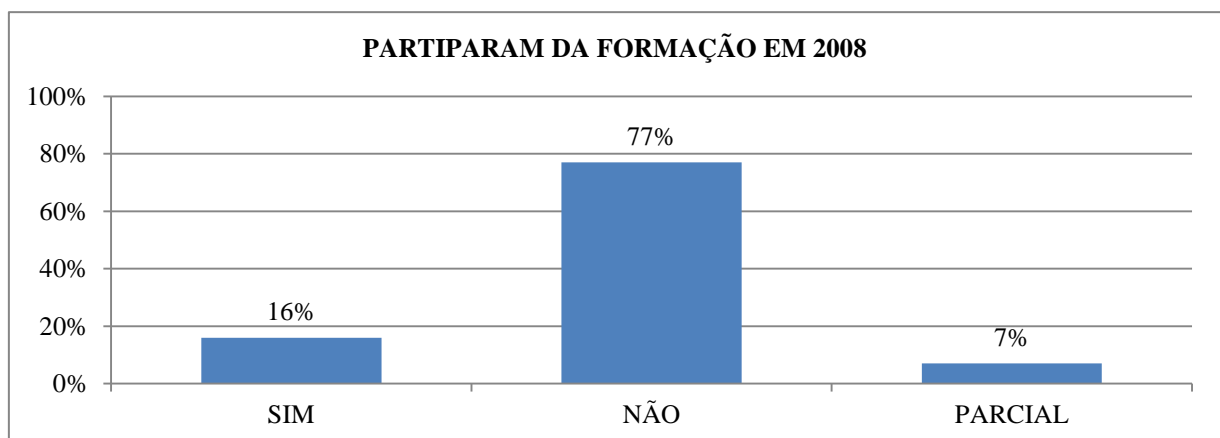
Considerando que a materialização de uma política pública depende tanto das condições materiais de sua implementação, quanto da competência dos sujeitos direta ou indiretamente envolvidos, é fundamental conhecer quem são os sujeitos envolvidos na materialização da proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.

Deste modo, o intuito aqui é o de possibilitar uma visão geral dos vinte e quatro entrevistados, sendo que quatro atuam como diretores, quatro na coordenação pedagógica e dezesseis são professores, sendo que oito atuam no 1º ano do ensino fundamental e oito no 2º ano do ensino fundamental.

Como já destacado nos capítulos anteriores, as Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino foram pensadas e projetadas antes de sua implantação e, portanto, houve uma preparação dos profissionais que iniciaram nestas escolas, que realizaram uma formação de 360 horas.

No entanto, no levantamento realizado no decorrer da pesquisa, constatou-se que 10 anos após a implantação das ETIs poucos professores que participaram da formação inicial ainda permanecem nas escolas. Esta constatação leva-nos a outros questionamentos, para além dos objetivos desta pesquisa, como quais os motivos que levaram estes professores a solicitarem o remanejamento da Escola de Tempo Integral, para a escola de tempo regular.

**Gráfico 1** – Número de entrevistados que participaram da formação de professores no ano de 2008.

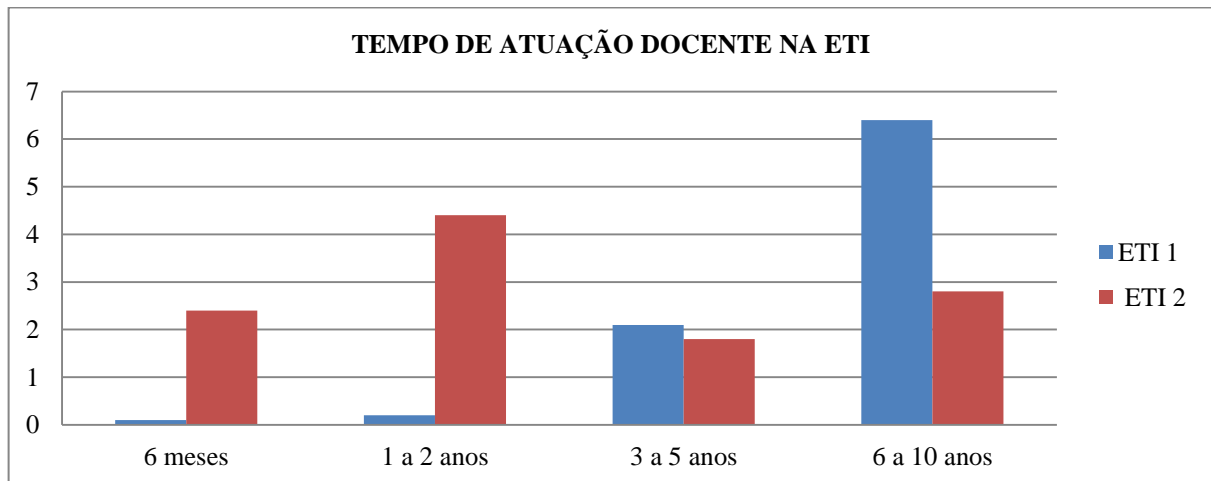


Fonte: Elaborado pela autora para esse trabalho com base nos dados das entrevistas.

Os dados dos entrevistados mostram que após dez anos de implementação, apenas cinco professores que atuam nas ETIs participaram da formação que teve início em 2008 e dois profissionais participaram parcialmente, pois foram lotados na fase final da formação. Dos sete participantes da formação de 2008, apenas uma professora atua como professora na ETI, os demais atuam na equipe técnica pedagógica, na direção escolar e/ou na coordenação pedagógica.

Para uma melhor visualização e compreensão dos dados coletados para esta pesquisa, apresentamos o tempo de atuação dos entrevistados na Escola de Tempo Integral:

**Gráfico 2: Tempo de atuação dos professores entrevistados**

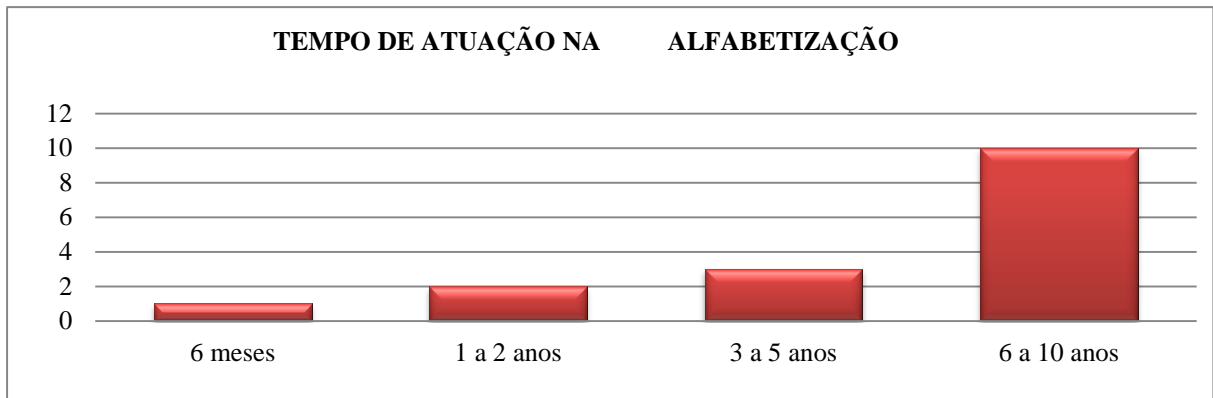


Fonte: Elaborado pela autora para esse trabalho com base nos dados das entrevistas.

Os dados do gráfico 2 revelam que a ETI 1 possui docentes com mais tempo de atuação nesta modalidade de ensino. É importante destacar que mesmo os profissionais com mais tempo de “casa”, nem sempre estiveram na função atual. Destaca-se que muitos dos profissionais iniciaram suas experiências na ETI, como estagiários e hoje são professores, outros eram professores e atualmente estão na coordenação pedagógica e ou direção.

Outro dado relevante é que no ano de 2018 houve edital para a seleção de professores para atuar nas Escolas de Tempo Integral, deste modo o destaque é para os professores com menos de um ano de atuação nas ETIs.

Outro fator importante é destacar o tempo de experiência dos profissionais que atuam no ciclo da alfabetização, deste modo apresentamos os dados dos professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

**Gráfico 3 – Tempo de atuação na alfabetização dos professores entrevistados**

Fonte: Elaborado pela autora para esse trabalho com base nos dados das entrevistas.

Por meio dos dados do gráfico 3 percebemos que a maioria dos professores entrevistados possui mais de seis anos de experiência na alfabetização e que apenas três professores possuem menos de dois anos de atuação no ciclo da alfabetização, ou seja, nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

### 3.2.1 Direção escolar

Dos quatro diretores entrevistados que estão atuando nas ETIs, dois estão na escola desde o início da implantação da educação integral e, portanto, participaram da formação de três meses realizada pela SEMED antes do início do funcionamento e dois foram designados já na fase conclusiva do curso e participaram parcialmente.

Constatamos que o tempo de atuação dos diretores na gestão das escolas é recente, considerando que os entrevistados assumiram a função pouco mais de dois anos. Quanto à formação, os diretores possuem graduação em pedagogia e em educação física e todos possuem pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar e/ou gestão de pessoas.

### 3.2.2 Coordenação pedagógica

Foram realizadas entrevistas com quatro coordenadoras pedagógicas, sendo que duas atuam na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e duas do segundo ao quinto ano. Cada escola conta com duas coordenadoras que atuam na escola desde o início da implantação do projeto, inclusive participaram da formação inicial de 360 horas.

Atualmente, com a reorganização das ETIs pela SEMED, houve redução do número de coordenadoras pedagógicas, pois no início da implantação da proposta a instituição



contava com mais uma profissional nesta função. Cada segmento, ou seja, cada área de conhecimento havia um coordenador, havia uma preocupação com especificidade de cada ano escolar e com a área do conhecimento (pedagogia, arte, educação física). Com a diminuição dos profissionais nesta categoria, a atuação passou ser mais abrangente do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Das professoras que atuam na coordenação, três possuem graduação em pedagogia e uma é graduada no curso de letras, sendo que, as quatro possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* e uma *stricto sensu* (mestrado em educação).

Entre as três coordenadoras entrevistadas, duas atuam na função por mais de dez anos e uma possui experiência profissional na escola por dez anos e já atuou como monitora, como professora e somente há dois anos assumiu a função de coordenadora pedagógica.

### **3.2.3 Professores alfabetizadores – 1ºano**

No total foram oito professores que participaram das entrevistas, sendo que todas possuem graduação em pedagogia, sete delas possuem o curso de pós-graduação *lato sensu*, mas somente três professoras são especialistas em alfabetização e uma possui *stricto sensu* (mestrado em educação).

Em relação à experiência na alfabetização, cinco professoras possuem mais de 10 anos de trabalho nas turmas que compreendem o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), sendo que quatro delas já atuam a mais de 6 anos na ETI.

Duas professoras foram lotadas na ETI este ano letivo por meio do edital de concurso interno e possuem experiência na alfabetização por mais de seis anos.

Uma das professoras está substituindo a professora regente da sala que está de licença maternidade, sendo esta sua primeira experiência na alfabetização e na ETI.

### **3.2.4 Professores alfabetizadores – 2ºano**

Foram entrevistados oito professores que atuam no segundo ano do ensino fundamental. Sendo quatro professores da ETI1 e quatro professores da ETI2 totalizando oito professores alfabetizadores.

Em relação à formação, a maioria dos professores possui graduação em pedagogia, sendo uma professora habilitada em história e a outra em letras. Todas as professoras possuem

cursos de pós-graduação *lato sensu* e duas delas têm mais de uma especialização e uma possui mestrado em Estudos de Linguagens.

Quanto à experiência profissional, quatro professoras atuam na ETI desde o início da implantação da escola, porém não atuaram sempre no primeiro ano. Uma professora desta mesma escola, com habilitação em letras e pedagogia ministrou aulas de inglês para todas as turmas, inclusive na educação infantil e há um ano está ministrando aulas no 2º ano do ensino fundamental e dois dos professores atuam na ETI desde sua implantação, porém um desenvolvia anteriormente a função de monitor de alunos e a outra atuou inicialmente como estagiária e ao concluir seus estudos foi contratada como professora.

As demais professoras possuem menos de quatro anos de experiência profissional, sendo que duas professoras foram lotadas na escola neste ano letivo, por meio de edital de concurso interno para atuar nesta modalidade escolar e duas professoras declararam que este é o primeiro ano que estão trabalhando na alfabetização.

### **3.3 A visão dos professores a respeito da proposta da Escola de Tempo Integral da REME**

A maioria dos professores possui uma visão muito positiva sobre o trabalho desenvolvido na ETI, considerando que os alunos matriculados nesta escola terão acesso a várias atividades o que se configura como um diferencial em relação às demais escolas que não oportunizam estas experiências na formação dos alunos.

O ponto divergente centra-se nas expectativas em relação aos alunos, que nem sempre estão prontos para vivenciarem esta Escola de Tempo Integral. Uma professora que está a mais tempo na escola relembra: “[...] era um projeto, assim, maravilhoso. A gente veio com aquele pique, vamos dizer assim, né” (P2 - ETI1). Mas nem sempre o aluno vem para escola com as mesmas expectativas para a aprendizagem e isso também é conflito, considerando que a condição do desenvolvimento da proposta é a participação do aluno.

É importante destacar que os alunos matriculados na ETI trazem os mesmos problemas das demais escolas de rede municipal. Porém, as coisas se intensificam quando as crianças passam o dia inteiro na escola. Uma das professoras aponta para a necessidade de a escola estar preparada para receber este aluno e de compreender o que é uma educação integral, desde a pessoa que recebe, lá no portão; passando a pessoa que limpa a escola, enfim, todos precisam ter a compreensão que a criança está na Escola de Tempo Integral e

necessita ter uma aprendizagem integral, e isso não é somente uma tarefa do professor em sala de aula. (P1 - ETI1).

E a gente se chocou muito, porque o aluno, não era aquele aluno que tinha sido exposto “pra” gente na formação. Era um aluno, que às vezes não tinha vontade; um aluno que não estava alfabetizado ainda, no segundo ano ou no terceiro; e um aluno que não estava acostumado com uma Escola de Tempo Integral. Então, nós tivemos, assim, muitos problemas. Não só na parte da educação do aprendiz, como da adaptação do aluno. (P6-ETI2).

A fala da professora acima citada revela as expectativas de um aluno idealizado, em conformidade com o perfil pensado na proposta para Escola de Tempo Integral, porém houve um impacto na implementação do projeto, pois, ao receber os alunos, percebe-se que a realidade se mostra diferente.

Mas este não é problema recorrente das escolas brasileira, que muitas vezes possui uma visão preconcebida do seu alunado. Neste caso, compete aos agentes educacionais garantir acolhida, permanência e a aprendizagem de todos os alunos matriculados nas instituições escolares.

No primeiro ano da implantação da proposta das ETIs, todas as turmas eram oriundas de escolas de tempo parcial e, deste modo, houve um grande impacto, não só nas expectativas de aprendizagem, mas também em relação à adaptação dos alunos ao tempo integral. A contenção dos corpos nos espaços da escola, ou seja, a disciplina dos alunos e o estresse dos professores foram destacados pelas entrevistadas como grandes desafios para esta modalidade de escola.

Analisando a proposta e os relatos dos profissionais que atuam na instituição, percebemos que escola não é só ensino. É preciso, também, pensar nos desafios humanos do contexto escolar, pois nem todos os profissionais estão preparados para atuarem na escola integral, da mesma forma tem alguns alunos que não se adaptam a essa forma de organização escolar.

Percebem-se divergências entre as expectativas dos professores em relação aos alunos, principalmente quando falam na disponibilidade para a aprendizagem da leitura e a escrita, fator principal da escola. Outra questão é sobre a “idealização” da proposta da Escola de Tempo Integral, que foi pensada para ser a “menina dos olhos” da REME, e, conseqüentemente, os desempenhos de professores e alunos das ETIs serão “cobrados” por meio das avaliações.

Neste sentido, Paro (1988) alerta:

Há de considerar, por exemplo, que o grau de adesão ao projeto por parte dos que executam pode não ser o mesmo daqueles que o idealizaram e que, entre os executores, pode não existir homogeneidade, quer em termos de compreensão do projeto, quer em termos de aceitação, quer ainda em termos de capacidade de realiza-lo. (PARO, 1988, p.25).

Deste modo, o que se espera dos profissionais que atuam nas duas escolas, é um trabalho pedagógico de forma ostensiva, um acolhimento dos alunos para facilitar a adaptação e, ainda, o convencimento da comunidade local, sendo este um fator fundamental para o sucesso da proposta.

Destacamos que cada Escola de Tempo Integral possui sala de recursos multifuncionais e ainda um profissional psicopedagogo que auxilia os professores na solução dos conflitos que surgem diariamente nas escolas, isso pode ampliar as possibilidades de intervenção com mais êxito.

A extensão da carga horária possibilita aumentar o vínculo afetivo, que pode ser favorável ao ensino e à aprendizagem, uma vez que o professor conhece melhor o aluno. Esta conclusão pode ser constatada em alguns depoimentos das professoras. A P2, por exemplo, disse: “Eu acredito que é melhor, sim. A gente tem possibilidade de dar assistência para aquele que tem mais dificuldade. Então, você passa a conhecer melhor o aluno, tem o tempo mais direcionado para ele. Uma proposta individualizada de trabalho” (P2-ETI-1).

As professoras também são unânimes em afirmar que a possibilidade de os alunos participarem de diversas atividades que a Escola de Tempo Integral oferece faz toda diferença na formação dos alunos, porém nem sempre estas experiências podem ser medidas na forma convencional de avaliação.

De forma geral, as professoras entendem que a proposta da ETI é boa, porém revelam algumas contradições. Na visão das entrevistadas, a própria SEMED muitas vezes não colabora para a qualidade dos serviços realizados na ETI, pois não diferencia o tratamento em relação às demais escolas da REME, solicitando todas as exigências burocráticas o que, consequentemente, engessa o trabalho pedagógico, principalmente na alfabetização.

Corroborando essa afirmação, destaca-se o posicionamento de P4:

A proposta é boa, mas eu acho que o sistema acaba atrapalhando. Porque querendo, ou não, você pensa que isso é uma alfabetização e você acaba ficando engessado por causa do sistema. Aí, eu tenho que elaborar uma nota, aí eu tenho que responder uma planilha, aí eu tenho que seguir esse conteúdo, então, você acaba.... Foi o que aconteceu. Quando eu entrei aqui, eu imaginava que era, aí de repente, eu fico engessado. Porque você [...]. Porque eles não têm esse olhar diferente. Aí, de repente essa teoria da problematização, se fosse realmente focada. Não, porque temos um sistema, uma organização para escola integral. Não tem. Então, a gente acaba esbarrando na decepção do sistema. (P4-ETI-1).

Neste sentido, destacamos que uma das proposições da ETI, é a questão do ensino interdisciplinar. Que teve que uma adequação, considerando que na REME as notas são lançadas em um sistema que é comum as demais escolas, ou seja, só é possível avaliar um componente curricular por vez.

Como podemos observar na proposta original, os ambientes de aprendizagens deveriam ser contemplados com:

**AA1** – Língua Portuguesa, História, Geografia; **AA2** – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; **AA3** – Língua Portuguesa, Ciências, Matemática; **AA4** – Língua Portuguesa, Geografia, Matemática; **AA5** – Matemática, Língua Portuguesa, História. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os **Ambientes de Aprendizagem Integradores- AAI** (**AAI1**-Artes e **AAI2** - Educação Física). (CAMPO GRANDE, 2011a, p.48 – Grifos no original).

No entanto, atualmente constatamos que no projeto político pedagógico – PPP, na ETI2 os ambientes de aprendizagem estão organizados conforme o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: “[...] os ambientes de aprendizagem para atender a esta perspectiva, foram organizados da seguinte forma: AA1/Língua Portuguesa; AA/Ciências; AA3/ Matemática; AA4/Geografia; AA5/História.” (CAMPO GRANDE, 2017, p.51). Embora o PPP da escola estimule o trabalho de forma interdisciplinar, isso não é mais uma exigência e sim uma possibilidade de trabalho de acordo com a necessidade e critério de cada professor.

Outros problemas que foram ocorrendo no decorrer do processo e impactaram negativamente na materialização da proposta como planejada inicialmente, foram elencados pelas professoras entrevistadas. Foi o caso da falta de manutenção do prédio da escola. Uma das professoras relata que “[...] a estrutura física e as condições materiais [...] a escola “tá” extremamente super necessitada de tudo, porque vai ficando cada vez mais velha e vão estragando as coisas. Então não teve uma manutenção adequada para que continuasse o projeto do jeito que deveria ser.” (P4 - ETI -1).

Outro fator que impactou a organização da escola foi o fato de que algumas salas que na proposta deveriam funcionar como ambientes de aprendizagem – brinquedoteca, multimídias, etc. – foram transformadas em salas de aula para atender a demanda local. Portanto, na estrutura física as salas que deveriam funcionar como ambientes, passaram a funcionar como salas de aula.

Sobre essa questão, a fala da P1 faz uma crítica, ressaltando:

Pela proposta, eu acredito assim, que tá faltando praticamente quase tudo, nós precisamos caminhar junto com o que tá ali na proposta. Por exemplo, cadê os computadores?! Cadê os materiais, né?! Então assim, claro que a gente procura fazer

de tudo para ter um ensino de qualidade. Mas, precisamos também das condições, né?! (P1-ETI1).

Fica evidente a falta de continuidade na manutenção e provimento dos recursos materiais e que isso compromete a qualidade dos serviços em uma escola que foi pensada para oferecer um trabalho diferenciado. Deste modo, constatamos que, o que foi planejado, na implementação prática, deixou de acontecer por falta de investimentos do poder público, considerando que as duas escolas dependem financeiramente destas verbas.

### **3.4 Práticas docentes na alfabetização e a metodologia da problematização**

Está destacado na proposta da ETI que os professores não devem forçar a aprendizagem para que esta não se torne “instrucionista”. Desse modo, propõe que por meio da metodologia da problematização o processo de ensino aprendizagem seja significativo e que o professor garanta por meio da mediação, do acolhimento e do estímulo às respostas das proposições construídas em forma de problemas que garanta o ensino dos alunos.

A proposta da Escola de Tempo Integral aposta na formação do professor, pois o perfil profissional para atuar nestas escolas é do educador autônomo, que pesquisa, que compreende a realidade dos alunos e que seja capaz de articular sua própria sequência didática para o ensino e aprendizagem. A proposta evidencia que,

A estratégia básica será sempre partir do aluno, de suas necessidades, tessitura biológica e mental, ritmo de crescimento, horizonte de desenvolvimento da personalidade, não do professor. Pois, este está estritamente a serviço do aluno e deve fazer de tudo para estar à altura das expectativas dos alunos. Assim, o currículo é estratégia de estudo adequadamente organizada e orquestrada, não simples manejo de conteúdo a serem desenvolvidos por meio de aulas, quase sempre instrucionista. (CAMPO GRANDE, 2011a, p.28).

Embora a proposta não apresente nenhuma teoria ou processo para a aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos uma tendência cognitivista em várias etapas dos encaminhamentos pedagógicos, ainda que sejam poucas as orientações de como deve ocorrer o desenvolvimento da alfabetização. Segundo o livro da proposta é “[...] na prática que seu projeto pedagógico é mais efetivo e confiável, e particularmente por conta do naipe dos professores e das práticas digitais.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p.28).

Para Demo (2011), o conteúdo comum nos cinco primeiros anos do ensino fundamental é a alfabetização, ou seja, na ETI os ambientes de aprendizagem devem ser voltados para a leitura e a pesquisa, cabendo aos docentes discriminarem o que cabe em cada ano, desde que cada um seja um “novo ano”.

A importância do ambiente alfabetizador é outro ponto forte destacado nos estudos liderados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que consideram que toda criança realiza suas hipóteses de escrita e de leitura antes mesmo de ir para escolas. Deste modo, propiciar experiências pedagógicas favoráveis para esta construção é importante, porém não é o suficiente,

[...] considerar a alfabetização como construção de conhecimento em lugar de simples acúmulo de informação, não significa uma posição de espontaneísta no que se refere ao ensino. Muito pelo contrário: uma abordagem psicogenética da alfabetização aumenta a responsabilidade da escola, em vez de diminuí-la. Nem significa que as crianças não precisam aprender o valor sonoro das letras. O que a psicogênese da língua escrita permitiu compreender é que este saber não é suficiente para aprender a ler e a escrever. Mas insuficiente não quer dizer desnecessário. (WEIZ, 2005, p.11).

Considerando as especificidades do processo da alfabetização, o fato é que no Brasil sempre se atribuiu a eficácia da alfabetização aos métodos. Contudo os estudos têm nos mostrado o quanto este processo é complexo e têm provocado muitos debates, além da falta de consensos sobre qual o método alfabetiza melhor, ou o que funciona na alfabetização.

Segundo Mortatti (2000) até a década de 1970, perdurou a guerra dos métodos no Brasil, porém a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, houve um avanço das pesquisas no campo da alfabetização e áreas do conhecimento tem colaboração para sua compreensão, e surgiram alternativas apontadas como ecléticas ou mistas propondo revoluções na didática de ensinar a ler e a escrever.

O Referencial Curricular para o ensino fundamental da Rede Municipal – 1º e 2º anos, disponibilizados aos professores a partir do ano de 2008, em concordância com o projeto da Escola de Tempo Integral, ressalta que “[...] escolher ou não um método de alfabetização não é a questão fundamental. O que está em questão é a relação mediadora que o professor estabelece entre a metodologia empregada e a aprendizagem do ensino da leitura e escrita por ele utilizada.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 89).

Deste modo, constatamos que não há uma orientação específica no projeto piloto da Escola de Tempo Integral sobre como deverá ocorrer o processo do ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu diferencial em relação às demais escolas da REME está na metodologia da problematização e no tempo, que é maior do que as outras escolas e como diz na proposta “[...] o aumento de tempo tem como objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 20). Para isso são oferecidos aos alunos, além do tempo formal um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas,

entre outras, sendo uma estratégia na política da Escola de Tempo Integral para melhorar a qualidade do ensino.

A metodologia da problematização é um grande diferencial do trabalho realizado nas Escolas de Tempo Integral, pois a aplicação desta metodologia visa garantir um ensino mais voltado para a educação social, pois nas etapas do seu desenvolvimento incluem intervenção na realidade, ou seja, um produto final ao concluir o plano de estudos com os alunos.

Porém, por meio dos relatos coletados percebeu-se que este é ponto mais divergente. Essa divergência fora apresentada embasada em vários fatores, dentre eles destacamos as cobranças pela qualidade com foco apenas nas notas das avaliações, tanto as internas, quanto as de larga escala.

Segundo o livro da proposta “[...] a ETI atende a dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino e de aprendizagem, e responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p.85). Mas o atendimento a esses objetivos pressupõe um redimensionamento das ações da escola para que ela se preocupe com o processo e não apenas com o produto e possa oferecer uma educação voltada para a qualidade social.

Nas entrevistas podemos perceber o desafio de alfabetizar com o método da problematização, uma vez que as professoras precisam atender uma formação mais humana, respeitando a realidade e o interesse do aluno, mas também garantir o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, a fala de P2 é bastante elucidativa:

É, quando a gente começou né, teve esse.... Começou quando montou a escola há 10 anos, teve esse olhar direto da problematização, da teoria da problematização e o aprender pela pesquisa. E aí, tivemos um problema no final, né, do ano. Não lembro se chegou a ser no final do ano essa observação, justamente com o primeiro ano. Que foi o seguinte: tínhamos um grupo de crianças do primeiro ano extremamente rica em conhecimentos, né?! E, com dificuldade na sistematização, da escrita e da leitura. Então assim, trouxe a teoria, foi assim, trabalhada na íntegra, perfeitamente. Pesquisa e outras, né? Eu acho que a gente tem um diferencial em relação a ter essa discussão sobre a problematização, né?! Porém, a gente ainda tem uma cobrança externa, é muito forte. Mais focada no aprender a ler e escrever, do que de fato fazer, acho que, validar essa problematização, acho difícil frente às outras realidades, a gente ainda tem [...] (P2 - ETI1).

Nos últimos anos, os estudos sobre alfabetização provocaram muitas mudanças no paradigma educacional, mas sabemos que repensar novas práticas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa fácil. Desse modo, a metodologia da escola ainda é um fator de impacto para as professoras.

Para Kleiman (2008, p. 488) “[...] as mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o



professor alfabetizador e o professor de língua materna”. Essa situação fica bem clara na fala abaixo:

Então... É... Sempre, eu sempre fui, trabalhei com o método tradicional. Eu vim de escolas tradicionalista. Quando eu cheguei aqui, foi me colocado à tona que muito do que eu fazia não era o que se esperava para essa escola. Daí eu fui aprendendo a trabalhar com o método construtivista dentro... Só que, querendo ou não, em alguns momentos a gente precisa ser tradicional. É... Em alguns momentos da alfabetização você precisa ser. E aí acaba sendo uma mistura. Mas muito pouco, né?! Do método tradicionalista, que eu estava acostumado a trabalhar. Eu vim numa escola que eu estava acostumada a ensinar o “ba be bi bo bu”. Aqui a gente já coube de aprender de uma outra forma. (P2 – ETI2).

Fazendo uma análise mais geral, nas respostas das professoras foi possível observar que mesmo com o investimento na formação continuada, tempo este garantido nos horários das professoras, ainda houve dificuldades na aplicação da sequência metodológica da problematização com as crianças em fase de alfabetização.

As dificuldades também são decorrentes da falta de especificidades do processo alfabetizador na proposta da Escola de Tempo Integral. Percebemos que não houve uma preocupação com o processo, com o que deveria ser consolidado em cada etapa da alfabetização. Outra dificuldade centra-se em como alcançar bons resultados por meio de um método que parte da realidade do contexto escolar, numa perspectiva de letramento e/ou educação integral.

Constatamos que, na reformulação do Projeto Político Pedagógico no ano 2017, a ETII delineou sua proposta de alfabetização com base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e com os Referenciais Curriculares da REME, tendo como foco “[...] reverter o quadro que se verifica nas avaliações nacionais de aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 47). Ainda, a escola elaborou um projeto em anexo ao PPP, destacando o desempenho das tarefas de alfabetizar numa tentativa de delineamento do processo de alfabetização. Neste documento são destacados os “[...] padrões de competências para o desempenho do professor alfabetizador”, onde “[...] espera-se que a escolha e a utilização de padrões venham reduzir as pronunciadas variações no nível de desempenho que se observam nessa categoria profissional”. (CAMPO GRANDE, 2017a, p.400).

Neste documento são estabelecidas quatro dimensões: “Padrão I: Projeto de Ensino e Aprendizagem de Alfabetização; Padrão II: Prática Docente; Padrão III: Norteadores do Trabalho do Professor; Padrão IV: Língua Portuguesa e Literatura Infantil.” (CAMPO GRANDE, 2017a, p.401). O documento não trata da metodologia da problematização e

também não indica um método de alfabetização, porém faz um delineamento do perfil do professor alfabetizador.

Algumas professoras avaliaram que a proposta foi pensada para o trabalho com alunos com mais maturidade e que na prática elas se depararam com muitas crianças que não estavam preparadas e não tinham maturidade para acompanhar o processo de ensino aprendizagem com a metodologia da problematização.

Como o método da problematização trabalha com estudo de caso é necessário de certa forma um conhecimento prévio, autonomia, leitura de mundo, etc., e, conforme relataram às professoras, grande parte dos alunos chegam à escola com pouco interesse em relação ao conhecimento escolar. P2 e P3 destacam isso:

A gente não consegue. Né?! Porque a gente já teve até o curso, naquela época. No momento, quem era do livro que era “O arco de Mangarez”. E, dentro daquele sistema do arco, a gente não consegue coloca, assim, para a alfabetização. Você entendeu? A gente tenta. Eu levantando melhor as hipóteses, e tudo certinho. Mas, chega um certo limite que para a alfabetização, ele fica meio complicado. (P2-ETI2).

Ele fica bem... Fica abstrato. A criança na alfabetização, ela precisa de coisas mais concretas e mais direcionadas pra... Pra linguagem. Só pra... Pra ela se apropriar da escrita e da leitura. Então problematizar, pra eles, fica muito além da realidade deles. Não sei se você...Se eu consegui te explicar. (P3-ETI2).

Também, segundo relato de algumas professoras, na alfabetização nem sempre a temática de estudo parte do interesse dos alunos. P5 relata: “Nós temos que pensar uma problematização, pensar como criança.” (P5-ETI2). Deste modo, na maioria das vezes são os professores os responsáveis diretos no sentido de despertar a aprendizagem sobre determinada temática de ensino.

Contudo, as professoras se esforçam para manter a problematização em suas práticas alfabetizadoras. Mas a maioria relata que é nas aulas do CC1/Projetos, que a metodologia é desenvolvida com êxito, quando a preocupação não é o ensino da leitura e da escrita, mas a participação ou a reflexão sobre seus hábitos e seu comportamento social, conforme se constata na fala abaixo:

Pra essa questão da pesquisa sim. E buscado, de acordo com as possibilidades que tem tido agora, é... Realizar com os alunos essas descobertas do conhecimento por meio de pesquisa. Aqui na escola, é... Nós ainda temos né?! É... Como apoio pra esse trabalho, os laboratórios. Então, eu vejo que as professoras de ciências do laboratório, de matemática e de tecnologia e, no laboratório de tecnologia tem, dá grandes possibilidades pra essa, pra esse trabalho, né?! De descobertas mesmo, de pesquisar e descobrir. (P2-ETI 2).

Segundo algumas professoras, os laboratórios de matemática, de ciências e de informática, são um grande apoio para este despertar da criança para a aprendizagem, porém

estes recursos nem sempre estiveram disponíveis para o professor. O ideal seria que cada laboratório tivesse um professor responsável por aquele ambiente de aprendizagem e que esse profissional tivesse a função de colaborar com as pesquisas das turmas, disponibilizando os materiais de acordo com o planejamento dos professores regentes.

O problema é que a SEMED tem dificuldades financeiras para manter estes profissionais nos laboratórios e sem este apoio o uso dos mesmos fica comprometido, pois é difícil para o professor regente preparar todo material de pesquisa durante a aula e, ainda, com alunos com pouca autonomia para manipular os materiais disponíveis no local. Sobre essa questão, P3 nos diz que,

E hoje 'tá' mais pobre ainda, mais os recursos. Por quê? Não tem um computador por aluno; não temos professor de informática, que auxilia a gente na sala de informática, foi cortado professor de informática. Eu não tenho, por exemplo, formação pro LINUX. Sei mexe bem por cima. E aí, por exemplo, se 'tá' aberto lá, se o professor de informática colocava, a gente sabia usar. Agora, eu ir lá...Por exemplo, ela consegue ir. Mas ela perde quinze minutos pra liga o computador, porque ela que tem que ligar pra todo mundo; colocar no programa que ela que; abri um por um. Auxiliar as crianças que ainda as crianças que não sabe. Agora eles conseguem abri o programa, mas antes nem isso. E atualmente a gente não tem ninguém pra auxiliar nós. Ficou de vir um estagiário no lugar...É um técnico. (P3-ETI2).

As professoras relatam que nos horários dos projetos elas também têm a possibilidade de trabalhar temáticas aliadas às necessidades dos alunos. Desse modo, é possível trabalhar questões de leitura, escrita e de matemática e assim também usar este tempo a favor da aprendizagem dos alunos, principalmente dos que apresentam mais dificuldades. As professoras também procuram organizar ambientes de aprendizagens mais lúdicos e diversificados, utilizando para isso os recursos disponibilizados nos laboratórios e na biblioteca, reforçando, assim, o trabalho de alfabetização dos alunos.

### **3.5 A sistematização das práticas pedagógicas da alfabetização**

Esta sessão reflete o olhar das professoras em relação a concepção de alfabetização e como elas organizam o trabalho alfabetizador para que o aluno aprenda a ler e a escrever no 1<sup>a</sup> e 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, considerando a proposta de educação integral da ETI. Porém, buscamos voltar à atenção para o trabalho da alfabetização realizado nas ETIs e em conhecer como é sistematizado o ato de ensinar a ler e a escrever. Nesse sentido, procuramos respostas para o seguinte questionamento: Este trabalho segue sempre as orientações da metodologia da

problematização com o intuito de realizar um trabalho mais geral e voltado para as necessidades do contexto social e para a cidadania?

As respostas das professoras evidenciaram uma diversidade de posicionamentos teórico-metodológicos sobre o processo de alfabetização:

A gente usa desde o tradicional até Vygotsky. (P3-ETI2).

Eu gosto do método fônico. Vô te fala bem a verdade. Sabe assim, enquanto a criança num ganha a consciência fonológica, ele não aprende lê. (P2-ETI2).

Eu também acho que ela é mais eclética. Porque os alunos num aprende “dum” jeito só. (P3-ETI1).

E foi aquela fala também que eu fiz. No final das contas a gente acaba fazendo na forma que o aluno aprende.

A direção e a coordenação deixa bem claro [...] eu quero eu esse aluno lendo e produzindo. Então, a forma que você vai utilizar: a que você puder na sala de aula. Porque tem que ser dinâmica, diferenciada de um aluno pro outro. Porque nem todos aprende da mesma forma. (P6-ETI2).

Deste modo, observamos que nas duas escolas as professoras hoje ainda não seguem um método de alfabetização específico, embora tenham autonomia para organizarem seus instrumentos de trabalho na alfabetização desde que, em última instância, alcancem os objetivos, ou seja, que a criança aprenda a ler e a escrever.

Contudo, observa-se a existência de horários de planejamento articulados e isso possibilita o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os segmentos tanto das turmas dos 1º anos, como dos 2º anos. Como nos informa P4, isso é necessário e muito importante para:

Garantir a sistematização da alfabetização. Então assim, hoje a gente tem uma liberdade maior, assim. E assim, nós reconhecemos que por toda essa cobrança, às vezes, fica um pouco de lado essa questão da riqueza da teoria da problematização, de levantar pontos chaves, de mudança de realidade, né?! De construir hipóteses. Mas, a preocupação ficou um pouco mais voltada pra sistematização da alfabetização. Porém, não ficou de lado cem por cento a questão do aprender pela pesquisa. (P4-ETI1).

Constata-se que nos anos iniciais a preocupação maior é com a alfabetização, ou seja, o cuidado sistemático com a aprendizagem da leitura e da escrita, tanto por parte das professoras, como das coordenadoras pedagógicas. Sobre a importância desse cuidado, uma das coordenadoras informa:

E aí a gente faz esse controle. Eu tenho um portfólio que eu vou aplicando essas atividades. Eu coloco no meu portfólio que eu acompanho ali, com as minhas planilhas [...] As avaliações assim, não é tão extensas como a da professora. Mas, é uma leitura, é uma produção pequena, para eu poder ter um olhar, meu. Até para quando a gente senta e faz um contraponto. (C2-ETI2).

Uma professora relata que hoje as professoras alfabetizadoras têm liberdade para o trabalho na alfabetização, pois no início da implantação das escolas havia um monitoramento maior em relação à metodologia da escola, principalmente uma rejeição em relação às práticas consideradas mais tradicionais.

Atualmente a metodologia da problematização não é mais o foco principal do trabalho dos professores das duas escolas. Assim, diferentemente do que está previsto na proposta, atualmente as professoras alfabetizadoras utilizam livro didático, planilhas, fichas de leituras e enviam tarefas para casa, conforme evidencia a fala de C1(ETI2): “Nós mandamos tarefa uma vez por semana no sentido da família ter o comprometimento [...] É o momento mais social lá com a família.”

Ressalta-se que o fato de a criança permanecer o dia todo na escola, é um indicador de que não há necessidade de se encaminhar tarefas para casa. No entanto, as atitudes das professoras evidenciam que elas acreditam que a “tarefa” pode assumir o “papel” de resgatar o comprometimento das famílias com a aprendizagem dos filhos.

As professoras relatam que a sala de aula é bastante heterogênea em relação aos níveis de aprendizagens, pois algumas crianças aprendem rápido e logo já estão produzindo pequenos textos, outras necessitam de um trabalho mais intenso com o traçado das letras e por isso há necessidade de reprodução de atividades por meio da xerox, ação essa bastante utilizada durante as aulas.

Assim, uma das professoras afirma que é impossível não recorrer aos métodos tradicionais, isso porque ela acredita que: “[...] tem aluno que só aprende com o tradicional.” (P1-ETI1). E ela continua “[...] Mas a gente não pode trabalhar de jeito nenhum, ser só assim”. Eu acho que todo método têm a sua qualidade, né?! Nem tudo de ruim, nem tudo de bom [...] Eu falo que cada um tem que ter segurança de que “isso que ‘eu’ ‘tô’ fazendo vai ‘dá’ certo”. (P1-ETI1).

Deste modo, constatamos que nas duas escolas há uma preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita independentemente do método ou da metodologia, pois é possível observar nos relatos algumas práticas consideradas “tradicionais”, mas também algumas construtivistas e ou cognitivistas. Embora o ensino com práticas tradicionais tenha sido negado na proposta, ela é manifestada nas práticas das professoras alfabetizadoras.

Cabe ressaltar que a própria dinâmica da escola também propicia esta diversidade no processo de ensino e aprendizagem por meio dos ambientes de aprendizagens da própria escola, tais como os laboratórios de ciências, matemática, informática e a biblioteca. Assim

também ocorre com as atividades realizadas nas linguagens de arte, no ensino das línguas espanhola e inglesa e as modalidades esportivas, uma vez que estas permitem este diferencial na formação dos alunos.

Durante estas duas décadas a Secretaria de Educação passou por mudanças na sua gestão e nem sempre o gestor que assume conhece a proposta da escola. Desse modo, algumas professoras também reclamaram que houve mudanças nas suas expectativas em relação à alfabetização. P4, por exemplo, faz referência a isso e diz: “[...] porque agora tem que ser assim”. Porque que “tô” na REDE desde [...] O tempo que eu estou aqui é assim [...]. Agora isso pode, isso não pode.” (P4- ETI1).

Segundo as professoras em relação ao método elas possuem de certa forma uma autonomia, porém é cobrado um parâmetro de qualidade do trabalho alfabetizador. Assim, é preciso usar o tempo integral a favor da aprendizagem da leitura e da escrita, organizando uma força tarefa entre as próprias professoras para que todos possam avançar no processo de alfabetização, considerando que no 1º ano a aprovação é automática e no 2º ano há possibilidade de reprovação.

Para Mortatti (2007) a partir da década de 1990 vem se configurando a busca pela aprendizagem a qualquer custo. Nessa “nova tradição”, além das tradições antigas da história da alfabetização brasileira, surgiram também outras propostas e, dentre elas, destaca-se a de letramento, utilizada no sentido de complementar as implicações didático-pedagógicas relacionadas ao cumprimento das avaliações metas globais.

As professoras das duas escolas informaram que avaliam a aprendizagem da escrita dos alunos por meio de portfólio. A coordenação pedagógica também aplica atividades avaliativas e leituras bimestralmente e confrontam com os dados do professor no Conselho de Classe. A SEMED também faz o monitoramento da alfabetização por meio de planilhas com o objetivo de investigar/analisar a aprendizagem da leitura e da escrita, aferindo conceitos sobre a evolução do aluno. Porém são os próprios professores e a equipe técnico-pedagógica que alimentam os dados das planilhas.

Contudo, no relato de uma das professoras há evidência de que ela acredita no sucesso da alfabetização nas duas Escolas de Tempo Integral, em comparação com as demais escolas da REME. Sobre esse aspecto, P4 fala do comprometimento dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral com o trabalho desenvolvido e afirma que “[...] todos procuram fazer um trabalho de excelência [...]”. (P4- ETI1).

Embora que, em algumas narrativas as professoras afirmam, que o diferencial das ETIs no que tange à alfabetização, centra-se na competência dos professores alfabetizadores,

porém isso não fica claro nos depoimentos em relação a concepção de alfabetização e suas metodologias de ensino e aprendizagem.

### **3.6 A visão das coordenadoras pedagógicas em relação ao trabalho do alfabetizador**

Ao realizar as entrevistas percebemos o quanto a visão das coordenadoras é importante para assegurar a proposta da ETI, ou pelo menos a essência da Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino. Isto porque com o passar dos anos houve muitas substituições de professores, principalmente na ETI1, mas a SEMED sempre procurou preservar na equipe técnico-pedagógica das escolas, os professores com experiência e conhecimento do funcionamento da Escola de Tempo Integral.

Com isso, é sempre a equipe gestora que realiza este trabalho de formação dos professores, pois ainda que haja muita rotatividade, há uma preocupação em assegurar os princípios da proposta da ETI e de fazer um trabalho diferenciado em relação às demais escolas.

Uma das coordenadoras que participou da formação realizada pela SEMED no ano de 2008, antes da materialização da escola, relata as mudanças que a ETI1 passou no decorrer dos últimos dez anos:

Quando iniciando tudo tinha que ser construtivista, né? No início, era... Só podia ser. Não podia ter nada de tradicional. Nós vivemos um momento em que tinha que sistematizar por meio de técnicas tradicionais. Então, a gente tem que se “dispir” de tudo isso, né?! E “vê” o quê que trás o resultado. [...]  
Tinha aquela questão de mudança da realidade, e tudo. Daquela preocupação de fazer, ir atrás. E, o problema, e aí, o que se observou no final? A dificuldade na sistematização da escrita. E aí vem, aí foi depois, todo um outro processo. Quando, né, a gente teve um outro período, em que, tínhamos essa cobrança de continuar esse trabalho com a problematização. Mas também, tínhamos que alfabetizar, focar na alfabetização. No mesmo, na sistematização da alfabetização. Aí a gente tinha que servir a dois senhores, né. E aí, é [...]. O professor tinha que rebolar na sala, porque o tempo tinha que ser possível pra fazer com riqueza a teoria da problematização e fazer com riqueza a sistematização. (C1-ETI1).

Segundo a coordenadora C1, atualmente a ETI1 está mais aberta para discutir as possibilidades da leitura e da escrita. Ela destacou: “[...] trabalhamos mais contextualizados, porque o tradicional que a gente vivenciou aqui era aquela coisa do ‘Ivo viu a uva’”.

Em outro momento a coordenadora retomou a importância do sentido da alfabetização e destacou que “A criança também precisa ter um encantamento. Não adianta você chegar lá só com [...] um trabalho só de forma silábica, né?! Ba, be, bi, bo, bu e pronto. Não, pra ela aprender até chegar à alfabetização, o professor precisa encantar.” (C1-ETI1).

Deste modo, constatamos que nesta ETI os professores alfabetizadores passaram por conflitos em relação ao percurso alfabetizador, embora tivessem passado por uma formação antes da materialização da proposta pedagógica na escola. Ficou muito claro nas entrevistas com as coordenadoras que no momento de definição da prática alfabetizadora houve indecisões e dúvidas sobre como deveria ser efetivado o processo de alfabetização e, em função disso, as escolas decidiram retornar ao método antigo, ou seja, à alfabetização tradicional.

Neste sentido, atualmente a coordenadora define o trabalho dos professores na alfabetização como eclético, ou seja, as professoras não deixam de utilizar o método tradicional, mas também procuram realizar um trabalho mais diversificado, possibilitando maiores oportunidades de aprendizagem, considerando outras perspectivas teóricas.

A coordenadora da ETI1 deu um exemplo e resumiu o processo de alfabetização:

Um trabalho com leituras; os livros que elas levam pras salas; as leituras diárias que elas têm buscado na sala e, o trabalho no dia-a-dia. Como no caso aqui, na descoberta do aprender a ler e a escrever, nas atividades de sistematização mesmo, de busca, da criança perceber o ambiente alfabetizador que elas constroem na sala, com listas, com, né?! Tabelas numéricas. Isso tudo acho que favorece pra a alfabetização a questão da pesquisa e da descoberta do aprender a ler e escrever. (C1-ETI1).

Por outro lado, ao questionar a coordenadora da ETI2, percebemos que não houve este conflito em relação ao método de alfabetização. Essa escola sempre privilegiou as práticas alfabetizadoras já desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino e, portanto, mantendo uma forma mais eclética de alfabetizar. A coordenadora informou:

A gente segue os referenciais da REME. É... O que colocam pra gente nas diretrizes nacionais e na diretriz Municipal que é esse último, orientações curriculares que a gente tem, é o que a gente segue. Só que cada professor também tem o seu jeito de trabalhar. Tem gente que “ah, eu sou mais fonética. Eu exploro os sons”; “eu sou mais silábica, mais tradicional”. O que eu vejo que elas tentam é mesclar um pouco de cada coisa. Por quê? Nós temos crianças que aprende... Aprende de várias formas. (C1-ETI2).

Portanto, há evidências de que não houve mudanças bruscas em relação à metodologia da problematização e a alfabetização. Porém, a questão da interdisciplinaridade foi um ponto polêmico, que resultou na reorganização do Currículo da escola.

Segundo a coordenadora pedagógica entrevistada os alunos, em sua maioria, apresentavam dificuldades na organização dos materiais de estudos. Ela entendia que “[...] até para a criança se organizar nesse estudo era complicado. Então, na verdade, acho que foi muito precoce a proposta da interdisciplinaridade, porque não havia uma formação. [...]”.



(C2- ETI2). Ela ainda ponderou que hoje se o trabalho com a interdisciplinaridade fosse retomado, poderia ser diferente.

Ainda em relação ao ensino interdisciplinar, a coordenadora relata que além das dificuldades na organização por parte dos alunos, também havia uma contradição na hora da avaliação, pois a REME só permitia avaliar por componente curricular. Assim, conforme a coordenadora,

[...] você trabalhava interdisciplinar, mas você avaliava por disciplina. E aí, é, como que a criança estuda um conteúdo de história se aquele conteúdo de história, ele apareceu em ciências, em geografia. [...]

A gente “tá” estudando avaliação. Então a gente pensaria uma forma de avaliar, dentro do mesmo padrão. Porque é muito complicado. Hoje a gente já tem muita clareza que não tem como a gente ensinar de um jeito e avaliar de outro. (C2-ETI2).

Na visão da coordenadora, a política da ETI ainda não foi compreendida por grande parte dos gestores da SEMED e o que foi pensado na proposta está muito longe de ser realizado na prática devido aos entraves políticos e normas regimentais, mas também, pela falta de compreensão teórica do que é e como deveria ser uma escola de educação integral. Para ela,

[...] enquanto as políticas públicas, elas não tiverem realmente lá, uma lei que diga a escola integral ela é além, né?! Da ampliação de carga horária, ela tem que ter um funcionamento diferente. E ter suas especificidades, a gente não consegue vencer esse dia a dia da escola integral. Porque, por exemplo [...] nós somos escola integral, mas a gente é regido por leis e por organizações de escola regular. (C2-ETI2).

O que foi evidenciado como convergente entre as coordenadoras pedagógicas é que a formação é essencial para a garantia da proposta da ETI, principalmente porque se trata de duas escolas únicas nesta modalidade, com uma metodologia diferenciada. Mas ressaltaram que o tempo destinado para a formação foi bastante reduzido.

No início da implantação da proposta eram garantidas quatro horas de formação coletiva, ou seja, todos os professores, coordenação pedagógica e direção escolar participavam. Agora, o tempo destinado foi reduzido para duas horas, causando prejuízo formativo para os professores que estão no processo, mas também, considerando que a escola é dinâmica e que há sempre fluxo de professores novos nas escolas, há sempre a necessidade de retomar os princípios educativos da educação de tempo integral. E isso requer tempo. A C2 reforça esse posicionamento:

Eu acho que teria que foca mais a formação; que teria que teria que “sê” promovido todo ano, no início do ano, naquela jornada pedagógica. Acho que a equipe da SEMED mesmo, que deu a formação pra nós, teria que vir, retoma pontos da formação. Porque todo ano tem professor novo entrando. Coloca a proposta

novamente; algumas leituras que tem haver. Acho que todo ano teria que “sê” feito. Porque sempre tem alguém de licença, sempre tem, mudando. (C2-ETI2).

Questionamos também sobre a formação voltada para as especificidades da alfabetização. Sobre isso, as coordenadoras relataram que atualmente para a alfabetização não há uma formação específica. A SEMED oferece formação com temas variados, porém a maioria trata-se da aprendizagem de maneira geral.

Deste modo, destacamos que as ETIs tem uma proposta complexa, mas que sua consolidação exige muito da formação do professor, das condições materiais de funcionamento e, por se tratar de um projeto ainda pioneiro na REME (porque ainda permanecem apenas estas duas escolas neste modelo), oferecem experiências ímpares sobre os desafios do seu funcionamento que necessitam ser discutidos e que poderão colaborar para se pensar na ampliação da proposta de educação integral para a REME como um todo.

Embora as duas escolas tenham sido criadas juntas e a proposta seja a mesma, contatamos que atualmente não há encontros formativos que juntem os profissionais das duas Escolas de Tempo Integral.

### **3.7 A visão da direção escolar em relação às práticas pedagógicas de alfabetização**

Buscamos nos relatos dos diretores a compreensão sobre a proposta e a visão dos resultados alcançados com o trabalho desenvolvido pela Escola de Tempo Integral. É importante ressaltar que atualmente os professores que atuam como diretores estão nas escolas desde o início da implantação do projeto, porém nem sempre estiveram nesta função.

Desse modo, foi possível obter uma visão geral dos trabalhos realizados. Em relação à proposta pedagógica, os diretores das duas escolas foram unânimes em reconhecer que houve a necessidade de adequações, principalmente devido às condições materiais.

Um dos princípios da escola foi bastante comprometido, como a fluência tecnológica, devido as dificuldades da SEMED em dar continuidade ao fornecimento dos *notebooks* e também a falta de apoio técnico para a manutenção do sistema IntegraEduca, no qual deveria funcionar a plataforma de ensino e aprendizagem das escolas.

Segundo relato da direção, a SEMED forneceu os *notebooks* apenas nos dois primeiros anos de funcionamento das escolas nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental e os poucos *notebooks* que restaram deste período, atualmente são utilizados nas turmas dos 5º ano, sendo que as demais turmas realizam os trabalhos em relação a tecnologia nos dois laboratórios de informática.

Segundo a direção das duas escolas houve também dificuldades técnicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os *notebooks*, em relação ao carregamento das atividades na internet, uma vez que a rede não comportava o acesso de todos os alunos. Desse modo, o sistema ficava travado e o tempo que os alunos e professores dedicavam para planejar as atividades na *web 2.0* eram perdidos, considerando que os alunos dificilmente conseguiam realizar as atividades devido à baixa potência do provedor da internet da REME.

Em relação à metodologia da problematização os diretores relataram:

Mas, a problematização no início, a gente fazia na sala de aula, durante todos os tempos de estudo; as retomadas eram constantes e realmente, daquela forma, como foi iniciada, ela não acontece mais, ela teve que ser adequada, continua através dos projetos, né? Nas outras pesquisas. (D1-ETI2).

Não podemos ficar só em cima da problematização. Que nós já tivemos experiência também, no início nós observamos que as crianças estavam ficando com os conteúdos muito superficiais. Foi aonde nós tivemos avaliações externas, né? E... Descobri, foi no meu primeiro momento, foi à matemática, que foi... Baixíssimo na nossa escola. [...]

De forma geral, em relação ao que a gente tem de proposta hoje, é... Da forma como ela foi escrita, como ela foi proposta pelo, esse grupo da secretaria de educação, a gente mantém ainda essa mesma estrutura. Então assim, desde a grade curricular, como que ela foi pensada, né? Porque a proposta também traz essas definições. Quais são esses ambientes de aprendizagem; é, quais são essas atividades diversificadas, né? Que garantem essas oito horas e meia da criança na escola. (D2-ETI2).

E em relação ao processo de alfabetização, a direção das duas escolas tem ciência de que o conhecimento de língua portuguesa e matemática teve que ser aprofundados para garantir a qualidade dos trabalhos realizados na ETI. Desse modo, houve uma reorganização dos trabalhos pedagógicos.

Hoje, nós temos algumas, horários que são específicos da língua de aprofundamento da língua portuguesa, de matemática. História e geografia praticamente ainda são trabalhado integrado de ciências. Porque a gente entende que a criança precisa daquele momento, né? (D2-ETI2).

A diretora da ETI2 relata que “[...] a preocupação das professoras era tanto de atender essa problematização, que os conteúdos estavam ficando mesmo superficial.” E o mesmo aconteceu com o processo de alfabetização.

Pelos relatos das diretoras das duas escolas percebemos que reconhecem as dificuldades nos trabalhos desenvolvidos pelos professores alfabetizadores. Destacam que mesmo que os professores apresentem domínio teórico, quando vão para a prática não conseguem avançar. Isso porque muitas vezes a realidade escolar acaba sendo muito distante das expectativas dos professores para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste impasse muitas vezes os esforços despendidos para problematizar a realidade e despertar os alunos para a aprendizagem nem sempre são reconhecidos, isso porque as expectativas de aprendizagem nos parâmetros das avaliações são diferentes da metodologia da proposta da ETIs.

Esta diretora ainda relata que, no início da implantação das escolas, os resultados das avaliações externas foram muitos aquém das expectativas, nos primeiros anos da proposta e a preocupação era legitimá-la em relação aos princípios da interdisciplinaridade, da metodologia da problematização e as culminâncias dos projetos. Então, houve também a necessidade da ETI intensificar os trabalhos nos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Em relação à alfabetização, também houve esta preocupação com as avaliações externas. Deste modo, na ETI1 os alfabetizadores retomaram as práticas antigas com planilhas, alfabeto, famílias silábicas, vogais e consoantes, distanciando assim da proposta de um trabalho da escola, que poderia propiciar práticas pedagógicas mais significativas e voltadas para o interesse da criança. A direção da ETI2 relata que houve também esta preocupação e reconhece a importância da formação realizada por meio do PNAIC.

Segundo a diretora da ETI 2, a partir do ano de 2012, os professores da escola passaram a compreender melhor o processo da alfabetização e suas etapas. Deste modo, constatamos que, nas duas escolas há uma constante preocupação tanto da equipe técnico-pedagógico, quanto dos professores em assegurar os processos da alfabetização e também de manter a metodologia da problematização. Embora percebessem nos relatos que a metodologia da problematização é mais explorada nas aulas de projetos.

Então, você não consegue enxergar toda a etapa da problematização no planejamento de artes, de um professor que já tá a mais tempo, é claro, isso é visível. Você vê as etapas da problematização na educação física [...] Então, a gente, quer dizer, pro pedagogo, é muito mais difícil e vai ter que trabalhar dobrado [...] ou se perde. Para um profissional novo, é muito mais difícil de atender toda essa proposta. (D2-ETI1).

Outro ponto comum nos relatos dos diretores é que a metodologia é boa, as etapas do processo possibilitam ao aluno uma formação integral e voltada para autonomia, porém, reconhece que o trabalho com a metodologia fica difícil, principalmente para o pedagogo, que ficará sempre neste dilema entre atender os conteúdos dos Referenciais Curriculares da Rede ou realizar um trabalho mais formativo, voltado para a construção da cidadania.

Uma das coisas bem importantes é que a metodologia em si, ela é muito rica e muito... E muito prazerosa de trabalhar com ela, mas, a gente sabe assim, que em

cada turma tem os objetivos e no final do ano assim, tem uns pré-requisitos assim, que o aluno tem que ser garantido o ensino e aprendizagem, né? E dentro aí, desse processo, tem os conteúdos, que assim, que a gente como rede temos que atender, tem as provas externas, que a gente tem que, tem que dá conta disso. (D1-ETI1).

Tanto os relatos dos professores como da equipe técnica evidenciam que o abandono da metodologia da problematização deve-se ao fato de não atender as expectativas das avaliações e, também, às dificuldades dos envolvidos no trabalho escolar em conciliar uma proposta que garanta a aprendizagem dos alunos dentro de numa metodologia mais democrática, que exige maior autonomia dos professores e pesquisa para a elaboração didática da aprendizagem.

Essa justificativa está bem evidenciada no depoimento da diretora da ETI1, pois informa que muitos profissionais que atuam na escola ainda possuem muitas dificuldades no desenvolvimento da metodologia proposta e, dentre os fatores apontados para tal dificuldade, ressalta a rotatividade dos professores. Isso também remete para algo que entendemos como imprescindível na proposta, que é a especificidade das ETIs, o que pressupõe a necessidade de que a proposta pedagógica das escolas seja retomada nas formações continuadas.

A direção da ETI2, também relata esta preocupação e recentemente a escola retomou a temática da avaliação nos estudos coletivos, com o objetivo de retomar a proposta. E, embora os resultados tenham sido positivos, é necessário discutir o que vem sendo realizado e o que tem sido cobrado nas avaliações.

Então, a gente tem que pensar na nossa avaliação [...] a nossa avaliação hoje, os instrumentos que a gente usa. Será que estamos conseguindo verificar a aprendizagem dessas crianças? Quais são os instrumentos; o quê que a gente acredita enquanto avaliação? (D2-ETI2).

Em relação às avaliações externas, hoje, o que a gente tem de dados é que realmente a proposta em si é boa. O tempo que essa criança é... Permanece a mais na escola e, as atividades que são oferecidas. Hoje, a gente tem comprovado nos dados, que as crianças aprendem mais. Porque o nosso IDEB começou com 4.8 e, hoje nós estamos com 6.9. (D2 – ETI2).

Segundo relato da direção das duas escolas pesquisadas muitos dos trabalhos desenvolvidos na Escola de Tempo Integral não é aferido por meio de avaliação convencional. O diretor da ETI1 ressalta que no “[...] comportamento, nas atitudes, sempre é muito comentada e fica nítido que nosso aluno tem mais repertório”. (D2-ETI1).

Segundo os relatos dos diretores das duas escolas, há o reconhecimento do diferencial na aprendizagem e desenvoltura dos alunos que frequentam a Escola de Tempo Integral, sendo estes, aspectos também reconhecidos pela comunidade escolar. Algumas escolas próximas onde os alunos dão sequência aos seus estudos, este diferencial na aprendizagem também é notado. Infelizmente, a REME não possui uma Escola de Tempo Integral do 6º ao

9º ano do ensino fundamental. Sendo assim, não há uma continuidade no ritmo da aprendizagem que é oferecida na ETI.

Mesmo com todas as dificuldades que as ETIs enfrentam para manter a proposta, é possível constatar resultados positivos decorrentes do trabalho realizado pelos profissionais que atuam nas duas escolas. No entanto, os resultados poderiam ser ainda melhores caso houvesse maior investimento na formação e nas condições de trabalho nestas escolas.

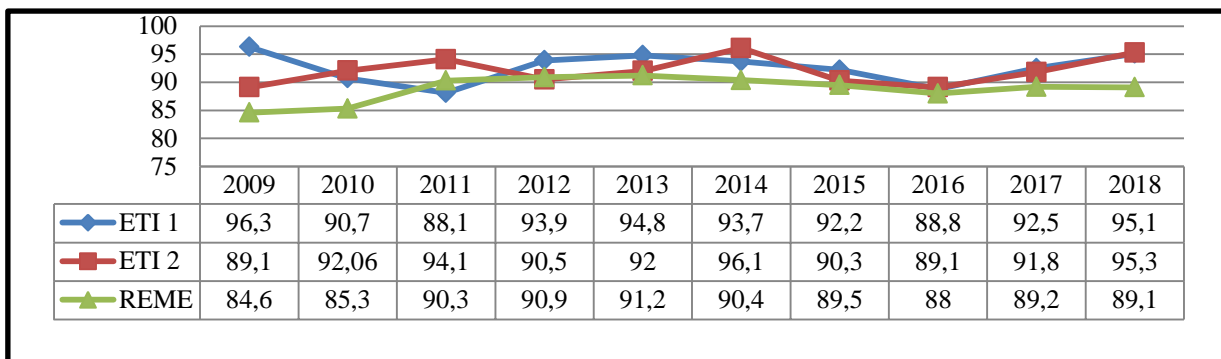
Destacamos que algumas adequações foram necessárias em função da proposta das ETIs, mas algumas se justificam pela necessidade própria do contexto. Contudo, para uma intervenção profissional de qualidade é necessário estudo e discussão no coletivo. As ETIs não podem virar apenas uma experiência isolada, principalmente quando voltamos nosso olhar para o PME da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, que define uma meta de educação integral bastante audaciosa até 2025, qual seja, a de “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.” (CAMPO GRANDE, 2015, p.25).

### **3.8 Analisando o desempenho das turmas em processo de alfabetização das Escolas de Tempo Integral – REME/CG**

Ao analisar os dados de desempenho das turmas em processo de alfabetização, exceto o 1º ano do ensino fundamental que, por normas regimentais, conforme a Deliberação CME n. 1.159/2010, no município de Campo Grande - MS não há reprovação. O regime é a progressão continuada.

Deste modo, apresentam-se, na sequência, os dados das turmas de 2º e 3º anos das duas ETIs – escolas que foram campo empírico dessa pesquisa – e, ainda, a média geral das escolas da Rede Municipal de Ensino. Os dados apresentados indicam resultados consolidados por estas escolas e as diferenças entre elas nos últimos anos.

**Gráfico 4** – Rendimento escolar de aprovação das escolas selecionadas da REME, referente aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018)



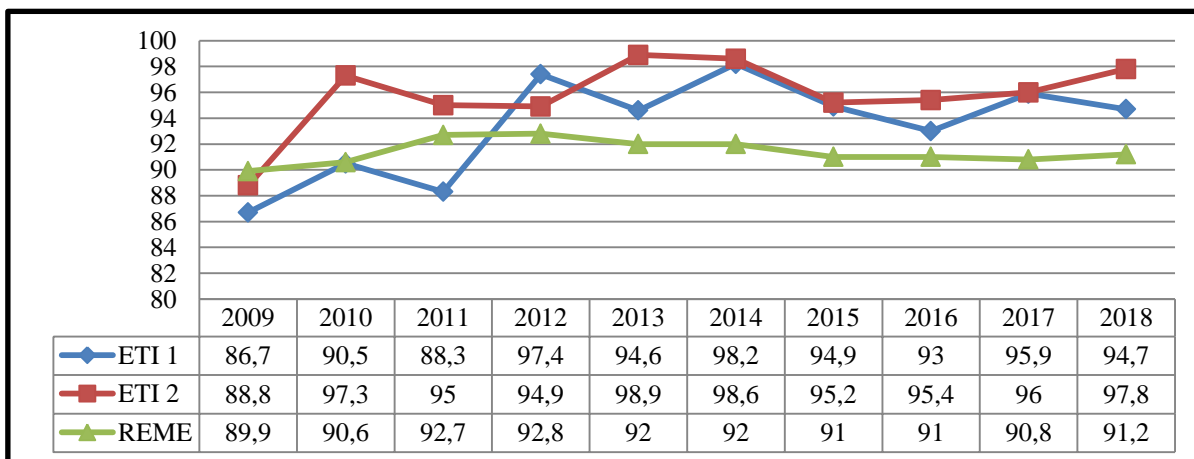
Fonte: SEMED/2019. Dados organizados pela autora para esse trabalho.

Os dados de rendimento escolar das turmas dos 2º anos do ensino fundamental, apresentados no gráfico 4, nos mostram que há uma oscilação muito grande entre as médias de aprovação das duas escolas em comparação com os resultados da Reme, principalmente nos anos de 2009 e 2010, no início da materialização do projeto das escolas. Mesmo com as diferenças, as ETIs obtiveram melhores resultados.

Observamos que em relação a REME houve um aumento nos índices de aprovação a partir de 2011 e manteve-se a média, com queda dos índices somente a partir de 2016.

O gráfico 5 apresenta o rendimento dos 3º anos do Ensino Fundamental.

**Gráfico 5** – Rendimento escolar de aprovação das escolas selecionadas da REME, referente aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).



Fonte: SEMED/2019. Dados organizados pela autora para esse trabalho.

Nos dados referentes ao rendimento das turmas dos 3º anos do ensino fundamental, apresentados no gráfico 5, o ano de 2009 evidencia um consenso em relação aos três índices – das duas Escolas de Tempo Integral e a REME. No ano de 2010, os índices nos mostram que a ETI1 e a REME aproximaram-se nos resultados e a ETI2 obteve melhor índice de aprovação. No ano de 2011, a ETI1 aprovou menos que a REME. Nos últimos anos, os dados

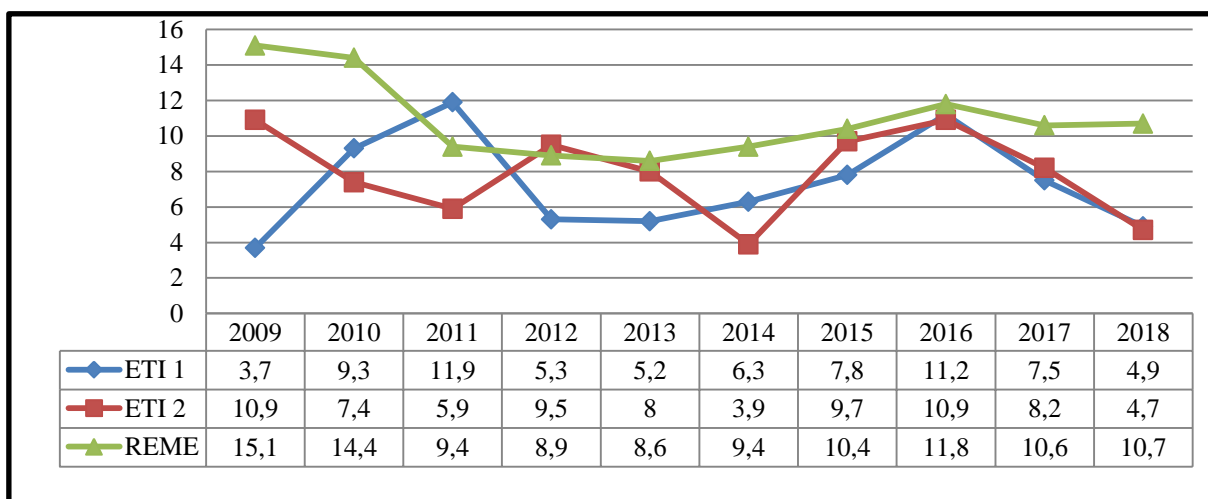
das duas ETIs oscilaram bastante, embora de uma forma geral tenham obtido maiores índices de aprovação em relação REME. Contudo, vale observar que os índices da REME são mais instáveis, porque visivelmente oscilaram muito.

Outros dados que nos mostram as fragilidades do processo de alfabetização são os índices de reprovação nessas etapas. Considerando que no 1º ano não há reprovação, sabemos que os “gargalos de reprovação” se apresentam nos anos seguintes. E este é um problema que persiste nos anos iniciais da educação básica.

Vale ressaltar que as inconstâncias nos resultados apresentados nos revelam as dificuldades de clareza do processor alfabetizador e de intervenções que possam colaborar com o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, nas tomadas de decisões para se garantir a melhoria da qualidade.

Seguem os dados de aproveitamento escolar, com base nos índices de reprovação dos 2º e 3º anos do ensino fundamental das ETIs, bem como a média das demais escolas da Rede Municipal de Ensino.

**Gráfico 6** - Rendimento escolar de reprovação das escolas selecionadas da REME, referente aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018).



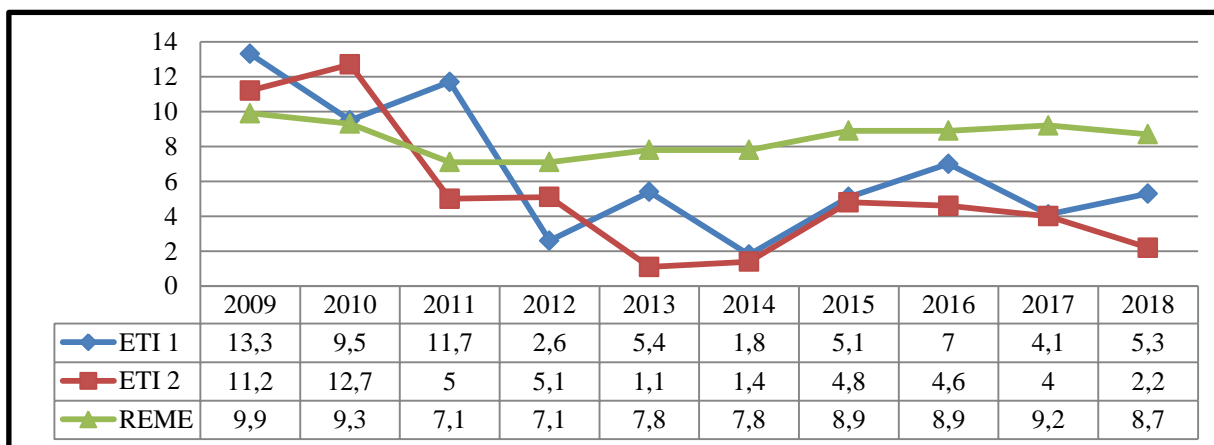
Fonte: SEMED/2019. Dados organizados pela autora para esse trabalho.

Nos dados apresentados no gráfico 6 referentes a reprovação das turmas dos 2º anos do ensino fundamental, podemos observar discrepâncias entre os índices das escolas e da Reme, principalmente no ano de 2009, ano em que houve uma diferença significativa entre a ETI 1, que reprovou apenas 3,7 e a REME, que obteve um índice de reprovação de 15,1. Ressaltamos ainda uma elevação dos índices de reprovação da REME no ano de 2016 e,



consequentemente, nas duas ETIs. No entanto, nos anos posteriores houve uma queda destes índices nas duas Escolas de Tempo Integral.

**Gráfico 7** - Rendimento escolar de reprovação das escolas selecionadas da REME, referente aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS (2009 a 2018)



Fonte: SEMED/2019. Dados organizados pela autora para esse trabalho.

Ao analisar os dados de reprovação do 3º ano do ensino fundamental, (Gráfico 7) observamos que os maiores índices se concentram nos anos de 2009 a 2012. Nos anos seguintes a REME mantém a média de reprovação e as duas Escolas de Tempo Integral continuam oscilando seus índices, embora seja importante ressaltar que os resultados são menores em relação às demais escolas da REME.

Comparando os dados de reprovação, constatamos que nos últimos anos a reprovação foi maior nas turmas dos 2º anos e menor nos 3º anos do ensino fundamental nas escolas da REME, o que nos leva a refletir sobre o trabalho realizado nas turmas de 1º ano e mais uma vez constatar que o problema pode ser decorrente da falta de especificidade do processo de alfabetização o que, consequentemente, vem gerando dificuldades nos demais anos escolares.

Em relação às duas Escolas de Tempo Integral há uma grande oscilação nos dados observados em 2009, no primeiro ano de implementação da proposta das escolas. No entanto, nos anos seguintes há uma significativa diferença nos resultados entre elas, o que acaba gerando alguns questionamentos, porque sabemos que o projeto pedagógico e curricular as duas ETIs são iguais. Os dados levantados na pesquisa nos permitem assegurar que a diferença nos resultados entre as duas escolas se deve tanto pelo trabalho dos professores alfabetizadores, quanto pelo trabalho dos gestores.

Contudo, considerando o trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras e o cuidado sistemático por meio das avaliações de acompanhamento da aprendizagem da

coordenação pedagógica e pela secretaria de educação, os resultados de aprovação das ETIs apresentam melhores resultados, em comparação com os resultados da REME, porém não apontam melhoras relevantes no desempenho escolar, mesmo considerando as políticas de monitoramento do governo federal, com as avaliações do SAEB/ANA e o PMA. Deste modo ainda há uma preocupação com a qualidade.

Houve uma intensificação das políticas públicas para alfabetização, porém os dados da pesquisa direcionaram para o fato de que o aluno estar matriculado numa Escola de Tempo Integral não é indicativo que todos os esforços serão empreendidos para intensificar a aprendizagem. Como já apontamos aqui neste estudo, a concepção de Escola de Tempo Integral é proposta como uma política de condições de melhoria da qualidade da educação, por meio de atendimentos das urgências sociais, políticas e econômicas. Isso porque,

Em termos sociohistóricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo”. (COELHO, 2009, p. 83).

Deste modo, como a Escola de Tempo Integral pode colaborar para garantir igualdade de condições no direito a aprendizagem de leitura e da escrita, considerando que ainda não há uma clareza do conceito de alfabetização na sua proposta e a falta de especificidades de quais são os atributos do aluno alfabetizado. É preciso, pois, rever sob quais parâmetros o aluno é considerado alfabetizado.

Soares (2018) nos mostra a complexidade e amplitude da escrita e da leitura:

[...] as habilidades e usos de escrita são fundamentalmente diferentes de habilidades e usos de leitura – e isso se refere tanto aos processos psicológicos quanto linguístico, tanto aos aspectos sociais quanto aos históricos e culturais. As habilidades de leitura, por sua vez, incluem tanto a mera decodificação de uma palavra quanto a crítica ou a contestação ao que é lido; e os usos da leitura incluem tanto o ler simples placa de trânsito quanto ler um livro de Física Quântica, por exemplo. (SOARES, 2018, p.57).

Deste modo a Escola de Tempo Integral não pode ser apenas um lugar onde os pais podem deixar seus filhos em segurança, mas que possa ser uma oportunidade de garantia do direito da alfabetização. Para isso, é preciso discutir as possibilidades que esta modalidade de ensino pode propiciar aos alunos matriculados nas Escolas de Tempo Integral, principalmente em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Um dos maiores desafios da educação brasileira é a alfabetização, que apesar dos investimentos, os avanços não alcançam a plenitude desse direito. Para Mortatti (2013), uma

das causas é o “silenciamento” da discussão sobre o conceito restrito e rudimentar sobre a alfabetização, que teve início no século XX, mas que perdura até hoje, em pleno século XXI. O que se constata é que a alfabetização vem se tornando repetitiva, fundamentada em conceitos conformados com as urgências dos interesses internacionais.

Embora que, a expectativa de uma Escola de Tempo Integral atenda em sua plenitude o direito a alfabetização, não somente as necessidades assistenciais, como um lugar em que os pais deixam seus filhos enquanto vão trabalhar. Caso contrário, continuaremos repetindo os mesmos problemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa realizada sobre a política de alfabetização em duas Escolas de Tempo Integral, no município de Campo Grande - MS, desde a implantação do seu projeto piloto até os dias atuais.

Além da questão do tempo, o projeto dessas escolas nos chama a atenção pelo fato de que foram idealizadas antes da sua materialização. As Escolas de Tempo Integral possuem projetos pedagógicos homônimos e foram construídas com espaço arquitetônico específico para o funcionamento desta modalidade de ensino. Ambas possuem uma proposta de ensino diferenciada das demais escolas, considerando sua metodologia, os ambientes de aprendizagem e o tempo de estudo, operados por meio de seus documentos curriculares.

A partir do ingresso no mestrado e com a conseqüente necessidade de definição de um tema de pesquisa, surgiram alguns questionamentos a respeito de como vem sendo materializado este projeto em relação ao trabalho do professor alfabetizador e se as mudanças estruturais na organizados por meio de sua proposta colaboram para a qualidade do trabalho docente no ensino da leitura e da escrita.

Partindo destes pressupostos, fez-se necessário revisitar o contexto histórico e político da alfabetização e da Escola de Tempo Integral no Brasil, na tentativa de estabelecer algumas reflexões e compreender a organização desta modalidade de ensino e o atendimento relativo à alfabetização.

Por meio deste estudo constatou-se que a luta pela alfabetização sempre foi uma condição fundamental para melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, no entanto após muitas conquistas nas políticas educacionais, o ensino da leitura e da escrita ainda é um “nó” que ainda não conseguimos desatar.

Durante muitos anos, acreditou-se que o ensino da leitura e da escrita era acumulativo e os métodos de alfabetização dominavam este campo de estudo. A partir da década de 1980, as descobertas de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram grande impacto na forma de compreender o processo de aprendizagem da língua escrita.

Segundo a Teoria da Psicogênese, toda criança constrói suas próprias hipóteses de leitura e escrita, antes mesmo de ir para a escola, passando por níveis, até finalmente compreender o funcionamento do código escrito. As crianças enfrentam muitos desafios durante este processo que, muitas vezes, podem estar relacionadas às suas condições socioeconômicas e não são fatores patológicos.

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999) apontaram para a necessidade de compreender o que cada etapa representa para o aluno durante o processo de alfabetização, destacou ainda a importância de garantir as condições para evolução da aprendizagem da língua escrita e este ainda é o grande desafio para alfabetização até nossos dias.

Considerando os baixos índices nas avaliações em âmbito nacional e internacional, ainda não conseguimos romper com o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita e as condições para melhorar estes resultados estão em acolher a diversidade do povo brasileiro, promover condições adequadas para o ensino e ainda e assegurar uma boa formação aos professores.

Neste esforço, a Escola de Tempo Integral ressurgiu com Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, com a proposta dos CAICs - Centros Integrados de Atendimento à Criança - e mais recentemente, por meio do Programa Mais Educação, com o propósito de garantir os direitos de cidadania, como: proteção a situações de vulnerabilidade, saúde, alimentação e ainda de melhorar as condições para a aprendizagem.

Verificou-se ainda a necessidade de políticas públicas de estado, para garantia das condições de funcionamento desta modalidade de ensino. Embora seja meta do Plano Nacional de Educação, o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e atendimento de, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014).

Porém esta meta dificilmente será alcançada no prazo previsto, devido às dificuldades que ainda enfrentamos para ampliação da carga horária escolar, dentre eles destacamos as descontinuidades dos investimentos financeiros, a formação dos profissionais da educação, a falta de espaços adequados e a ampliação do currículo que atenda as necessidades de uma educação integral.

Por esses e outros motivos, foi possível constatar nesta pesquisa diferentes interpretações de educação integral que vem sendo desenvolvida, em diferentes espaços e tempos, e muitas vezes, de forma precária, o que se faz necessária ampliar o debate sobre esta modalidade de ensino, pois ainda não há uma política específica para seu funcionamento que assegure, de fato, condições para o ensino integral.

Deste modo, para melhor compreender a problemática deste estudo, buscamos ainda informações relativas às políticas municipais da Secretaria de Educação, tanto em relação à alfabetização, quanto a política de implementação da Escola de Tempo Integral. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe técnico-pedagógica: diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

A pesquisa constatou que o contexto da implementação da Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, embora traga na sua proposta como objetivo “[...] responder às demandas sociais por uma educação pública de qualidade” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 107), o que teoricamente se mostra um caráter inovador, mas constatamos que muitos dos objetivos não foram materializados nas práticas pedagógicas das duas escolas.

Muitos foram os fatores apontados pelos entrevistados, que dificultaram a efetivação da proposta, no entanto destacaremos apenas alguns fatores como: o ensino da leitura e da escrita, a metodologia da problematização, a cobrança de resultados e a falta de especificidades na organização do processo de alfabetização, que foram os problemas mais recorrentes. Esses problemas levaram a equipe técnico-pedagógica e os professores alfabetizadores a centrarem suas práticas no atendimento dos indicadores de qualidade propostos pelas políticas públicas, particularmente da REME.

Observou-se que, na proposta não há um tratamento específico para o ensino da leitura e da escrita, porém, destaca-se uma forte objeção às “didáticas tradicionais”, embora apresente uma metodologia diferenciada das demais escolas, contudo os professores que atuam na ETI devem cumprir os conteúdos dos Referenciais Curriculares e as Orientações do Sistema Municipal de Ensino.

Embora a metodologia da Escola de Tempo Integral aponte um conceito de educação para a pesquisa, autoria e para transformação social, nas práticas pedagógicas há uma preocupação maior dos professores e da equipe técnico-pedagógica com as avaliações e as metas de aprendizagem, do mesmo modo, as demais escolas da Rede Municipal de Ensino.

Constatou-se ainda que, atualmente os professores das ETIs participam de todas as formações pedagógicas oferecidas às demais escolas da Rede Municipal de Educação e que não há uma formação específica para esta modalidade de ensino.

Conforme os depoimentos dos professores que atuam nas escolas desde a sua implementação, no início havia uma preocupação maior da Secretaria de Educação para assegurar a proposta e um esforço sistemático para garantir a formação docente. Porém, passado alguns anos, houve gradativamente uma descontinuidade da proposta e uma concentração em atender os conteúdos curriculares, as habilidades e as competências exigidas nas avaliações, tanto as realizadas na escola pelos coordenadores pedagógicos, como as realizadas por parte da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação.

Observou-se, ainda nos relatos dos professores, que atualmente não há uma interação sobre as experiências das práticas escolares vivenciadas pelos profissionais que atuam nas

duas escolas, no sentido de atender as especificidades do contexto escolar da educação integral.

Deste modo, as ações dos professores alfabetizadores têm como prioridade superar as dificuldades na aprendizagem de leitura e escritas, apresentadas pelos alunos. Para isso, muitos professores mesclam nas suas práticas pedagógicas, métodos e situações didáticas na tentativa de garantir bons desempenhos nas avaliações.

Essas preocupações em relação à avaliação da aprendizagem justificam-se ao fato de que a alfabetização entrou para era das comparações, tanto nacionais, como internacionais e isto tem contribuído para que muitos professores direcionem as práticas pedagógicas visando alcançar as metas de qualidade estabelecidas por meio de acordos com organismos internacionais. (CHATIER, 2011).

A matriz de referência para a avaliação em larga escala encontra-se fundamentadas nas habilidades e competências consideradas essenciais para a alfabetização, contudo, os testes padronizados silenciam a discussão sobre o ofício rudimentar do ensino e a apropriação da leitura e da escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético. (MORTATTI, 2013).

Segundo esta pesquisadora, nos últimos anos o trabalho pedagógico do professor alfabetizador vem sendo fundamentado em práticas, visando o domínio das habilidades dos descritores das avaliações. Refletindo assim, em práticas alfabetizadoras com “medida quantitativa que possui um significado qualitativo.” (MORTATTI, p.28, 2013).

Deste modo, destaca-se a complexidade dos estudos da alfabetização e uma vez que, uma educação integral deveria priorizar a melhoria quantitativa das condições para a aprendizagem, por outro lado, o ensino da leitura e da escrita é fortemente marcado pela cobrança de bons resultados nas avaliações, com base em descritores globais e conseqüentemente há dificuldade para conciliar um ensino contextualizado e significativo para o aluno.

Os estudos de Soares (2018) nos mostram que são muitos os fatores que envolvem o processo da alfabetização e que as dificuldades para sua compreensão têm contribuído para a perda progressiva das suas especificidades e ainda para o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita.

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o “outro” lado. O “lado” contra o qual essa tendência se levanta aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas

décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita [...] (SOARES, 2018, p.41)

Segundo Soares (2018), é preciso reconhecer que a alfabetização exige processos específicos de diferentes dimensões de aquisição e apropriação, alguns deles necessitam ser ensinadas de forma explícita e sistemática, outros exigem o uso de diferentes metodologias, que precisam ser estudadas pelos professores alfabetizadores.

No entanto, na proposta da Escola de Tempo Integral, foi possível constatar que houve pouca preocupação, com o método e/ou etapas para alfabetização.

Para Pedro Demo, um dos idealizadores da proposta (2008b, p, 84):

O bom alfabetizador desenvolve naturalmente seu método, porque é condição profissional. Mas tem em mente, acima de tudo, compromisso com o aluno, que, ao final do primeiro ano, deve estar bem alfabetizado. Não vamos morrer por Piaget, mas pelo aluno. De nada adianta proclamar o construtivismo como método, se o aluno continuar analfabeto. Todo bom alfabetizador exige liberdade para desenvolver sua proposta, não apenas para que seja 'sua', mas principalmente para que seja 'eficaz'.

Segundo Mortatti (2000), as divergências entre as questões dos métodos de alfabetização são históricas, deste a década de 1980, com as debates entre o construtivismo e os métodos tradicionais e sempre estão sendo colocado em discussão novamente e impedem uma política mais efetiva para a alfabetização.

Atualmente as pesquisas tem nos mostrado o fortalecimento dos estudos sobre alfabetização devido à multiplicidade de fatores que envolvem seu processo, o que vem exigindo dos especialistas um olhar atento para compreender as diferentes áreas do conhecimento que se relacionam e inter-relacionam com o conceito da alfabetização (pedagogia, linguística, história, psicologia, psicolinguística, neurociências, entre outros) e ainda para buscar inovação por meio de caminhos possíveis, que de fato garanta que os alunos aprendam a ler e a escrever. (MORTATTI, 2011).

Contudo, alguns dos professores entrevistados relatam que o trabalho desenvolvido nas ETIs é diferenciado e produz a melhoria da qualidade do ensino que é demonstrado nos índices de aprovação, porém os indicativos de melhoria da qualidade social, de transformação da realidade e de mudanças de hábitos, que são exigidos por meio da metodologia da problematização, não são mensuráveis por meio das avaliações tradicionais.

Deste modo, constatou-se que nas duas Escolas de Tempo Integral houve uma tentativa de intensificar o trabalho pedagógico na alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental e que há uma diferenciação das aulas de alfabetização e das aulas de projetos /ACC1. Segundo relatos das professoras nas aulas de projetos, há maior possibilidade de



trabalhar as necessidades do contexto social dos alunos, bem como as situações de problematização.

Destaca-se ainda que, nas tentativas de ampliar as possibilidades da aprendizagem de leitura e de escrita, algumas professoras alfabetizadoras procuram desenvolver também, nas aulas de projetos/ACC1, problemáticas de leitura e escrita, recorrendo para isso, à utilização de algumas literaturas infantis, ampliando assim, possibilidades das práticas alfabetizadoras.

Diante deste contexto, percebe-se o esforço dos professores em conciliar a metodologia da problematização com as necessidades dos alunos em fase de alfabetização. Neste sentido, para alguns professores a metodologia da problematização só é possível depois da alfabetização, entre os fatores relatados, estão: à falta de maturidade dos alunos, as especificidades do processo alfabetizador e ainda a cobrança por resultados.

Outro fator apontado como um diferencial na proposta seria o ensino interdisciplinar, porém constatou-se por meio da análise do Projeto Político Pedagógico que atualmente avaliação é disciplinar. Entre as questões levantadas, nas entrevistas estão contradições em mensurar uma aprendizagem interdisciplinar.

Contudo, um olhar mais amplo do educando e de suas condições sociais, culturais e históricas, exigirá que o órgão mantenedor garanta as condições e espaço formativo para a socialização e reflexão sobre as experiências desta modalidade de ensino que assegure o estudo e a apropriação da histórica, da alfabetização, dos processos de funcionamento da aprendizagem, no sentido de provocar novos conhecimentos e transformações sociais.

Não há dúvida que o tempo maior na escola é um diferencial, pelas possibilidades que ela pode oferecer, como: a alimentação, cursar outras modalidades esportivas e linguagens como teatro, música, entre outras atividades. No entanto, garantir o funcionamento destas escolas ainda é uma dificuldade para o poder público, razão maior para a estagnação da extensão do projeto da Escola de Tempo Integral no município de Campo Grande.

Concluimos que as discussões realizadas neste estudo, não terminam aqui e destacamos a necessidade de refletir esta modalidade de ensino, com o objetivo de provocar ampliação da sua oferta e a melhoria das condições de trabalho dos professores. É preciso compreender a política da Escola de Tempo Integral e ainda explorar suas potencialidades, no sentido de criar práticas mais audaciosas para que a escola cumpra seu papel institucional, para a garantia do ensino e da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Carlos Tramuja de. **Políticas para a Alfabetização**: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011). 126 f. Dissertação de Mestrado. Dourados/MS. 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização**: Fundamentos e Aplicações. Londrina-PR: Ed.UEI, 1999.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, Alfabetização e Cartilhas: percurso e Memória de uma pesquisa Histórica. p. 95-107. In: MORTATTI, M.R.L. *et al.* **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011. 312 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **DECRETO 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de jan. de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094**, DE 24 DE ABRIL DE 2007. IDEB. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 08/03/2020.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20/jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 27/fev./2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17** de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> 2007. Acesso em: 14 de abril de 2017.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes curriculares para a educação básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 12/12/2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em 6/2/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N 4**. DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, Vilma Miranda de; PASSOS, Tânia Maria Terra dos. **A política de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no período de 2005 a 2012**. In: NERES, Celi Corrêa; COSTA, Luciene Soares da (Orgs). Pesquisa em educação, políticas públicas e formação de professores em questão. Campo Grande: Life Editora, 2016.

CAMPO GRANDE (MS). **DECRETO 4.385/2005**. Institui a avaliação de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS.

CAMPO GRANDE (MS). **DECRETO MUNICIPAL N. 10.271** de 22 de novembro de 2007. Institui o Índice de desenvolvimento da educação básica da Rede Municipal de Ensino (IDER). Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2007.

CAMPO GRANDE (MS). **DECRETO nº 13.062, DE 17 DE JANEIRO DE 2007**. Aprova uma nova estrutura para Secretaria Municipal de Educação.

CAMPO GRANDE (MS). **DELIBERAÇÃO CME/CG Nº 1.159 DE 03 DE DEZEMBRO DE 2009**. Dispõe sobre a não retenção dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental.

CAMPO GRANDE (MS). **Edital n. 2/2008**. Processo de Seleção de Profissionais da educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral. Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008.

CAMPO GRANDE (MS). **Edital n. 32/2018**. Torna público aos interessados que estarão abertas as inscrições para o cadastramento e seleção de professores da Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS, com vistas a compor o quadro de reserva para lotação nas escolas da

Rede Municipal de Ensino desta capital, nas quais é desenvolvido o projeto Escola de Tempo Integral. Diogrande n. 2.410, 21 de novembro de 2018.

CAMPO GRANDE (MS). **Educação Integral**: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. SEMED, 2011a.

CAMPO GRANDE (MS). Escola de Tempo Integral (ETI I). **Projeto Político Pedagógico**. 2017a.

CAMPO GRANDE (MS). Escola de Tempo Integral (ETI II). **Projeto Político Pedagógico**. 2017b.

CAMPO GRANDE (MS). **Indicadores Educacionais da REME**. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2011b.

CAMPO GRANDE (MS). **Lei n. 4.508**, de 31 de agosto de 2007. Aprova o Plano Municipal de Educação.

CAMPO GRANDE (MS). **LEI n. 5.565, DE 23 DE JUNHO DE 2015**. Aprova o plano municipal de educação do município de Campo Grande – MS.

CAMPO GRANDE (MS). **Lei n. 6.023**, de 15 de junho de 2018. Aprova a realização das eleições diretas para escolha dos diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS/REME.

CAMPO GRANDE (MS). **Orientações Curriculares do Ensino Fundamental 1º ao 5º**. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Políticas Educacionais. Núcleo do Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano. Org. FILHO, Alexandrino Martinez; MARTINS, Maria Elisabete. SEMED, 2016. 188 p.

CAMPO GRANDE (MS). **Portal da Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS**. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/remese-destaca-no-ensino-e-fica-com-4-maior-ranking-do-ideb-das-escolas-publicas-do-pais/>>. Acesso em 23/set./2018.

CAMPO GRANDE (MS). **Programa Educação em Foco**: múltiplas dimensões da formação continuada 2017 a 2020. SEMED, 2017c. Disponível em CD.

CAMPO GRANDE (MS). **Promover Educação de Qualidade**: Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. SEMED, 2011c.

CAMPO GRANDE (MS). **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. SEMED. 2008. Disponível em: [portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php](http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php). Acesso em: 20/11/2019.

CAMPO GRANDE (MS). **RESOLUÇÃO CNE Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia maio-ago./2010, Vol. 20, no. 46, 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em 2/4/2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**. V. 23, n. 81, p. 27-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010**. v. 9. p. 1-11.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHATIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, M.R.L. *et al.* **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 49 – 67.

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

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu: 2004.

DEMO, Pedro. **Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais**, Brasília-DF: Liber Livro, 2011.

DEMO, Pedro. **Princípios que Norteiam a Concepção da Escola de Tempo Integral na Rede Municipal de Educação de Campo Grande**. Campo Grande/MS. Secretaria de Municipal da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstitutiva”. Curso de Formação de Professores Escola de Tempo Integral – Modulo 1, 2008a.

DEMO, Pedro. **Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, nº 2, p. 11-26, jul./dez.1990.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Associados, 2008b.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina**. (org.). Trad. De Maria Luíza Marques Abaure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRAURE, Edgar *et al.* **Apprendre à être**. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, 1972. Disponível em: [www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766](http://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766). Acesso em: 12/10/2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013 (Reimpressão), (Educação Cidadã, 4).

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercados das letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” letramento? **Não basta ensinar a ler e a escrever?** Editora Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/exxv5n>. Acesso: 17/8/2019

KLEIMAN, Ângela. **Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In. BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na Escola de Tempo Integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2013a. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em 25/4/2019.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. **Atualidades Pedagógicas**. Companhia editora nacional. São Paulo. 1984.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. In: Educação e cidade. Caderno Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 57 a 67, segundo semestre de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Vania Lúcia Ruas Chelotti. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação de Mestrado. Dourados/MS. 2015.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M.R.L. *et al.* **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011. 312 p.

MORTATTI, M.R.L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89646947/9/Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>>. Acesso em: 10/12/2019.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

OCDE (2014), **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: Uma abordagem estratégica das políticas de competências, publicação da OCDE. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt>. Acesso em: 13/12/2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e política educacional no Brasil**: desafios do século XXI. São Paulo, 2006. Tese de pós-doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp.5-23. ISSN 1413-2478.

PARO, V. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o Ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, R. **Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

PERONI, Eva Maria Vidal. **O brasileiro e a educação dos anos 90**. 1 -17, 2000. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_07.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_07.pdf). Disponível em 13/9/2008.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Bloch. 1986.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p

SOARES, José Francisco. O Efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad Eficácia e Cambio em Educación**, vol 2 p. 18, 2004.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 de agosto de 2005. p. 38. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf).  
Acesso em: 06/02/2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda (2003) **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a. 192 p.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização. As muitas facetas da alfabetização – **Revista Brasileira de Educação**. Jan.fev.mar.abr./2004, nº 25, p. 5-17.

SOARES, Magda. **Letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 28/2/2020.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-9.

WEISZ, Telma. A Revolução de Emília Ferreiro. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção Memória da pedagogia. Rio de Janeiro-RJ, 2005.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: **Anais do Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**, Brasília. p. 224-227, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em 29/9/2018a.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EQUIPE TÉCNICA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação – U.U.Campo Grande- MS**

---

Prezado (a) Coordenador (a),

Sou **Edna Célia Barbosa Roque de Souza**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, e desenvolvo a pesquisa intitulada “**A alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: desafios e possibilidades**”, sob a orientação da Professora Dra. **Vilma Miranda de Brito**.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa mencionada, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos que serão feitos através de uma entrevista que será gravada.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Edna Célia Barbosa Roque de Souza

**APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – EQUIPE TECNICO PEDAGÓGICA**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: \_\_\_\_\_
4. Situação funcional: ( ) Efetivo ( ) Convocado
5. Formação: \_\_\_\_\_
6. Pós-graduação: \_\_\_\_\_
7. Você participou da formação oferecida pela SEMED, antes implantação da ETI?  
( ) Sim ( ) não
8. Período de atuação na REME (Rede Municipal de Educação): \_\_\_\_\_
9. Período de atuação na Escola atual: \_\_\_\_\_
10. Atualmente qual é a sua função na ETI? \_\_\_\_\_
11. Quantos anos você atua nesta função? : \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - QUESTÕES SOBRE A PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**

1. Considerando que a proposta da escola em tempo integral apresenta em seu documento norteador uma revolução na prática docente com a metodologia da problematização, ou seja, a formação de aluno e professor pesquisador e intervenção na realidade. Como esta metodologia tem sido implementada para garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos?
2. Segundo documento norteador da proposta (p. 13) “a escola em tempo integral – ETI tem obrigação de ser escola „diferenciada“ no sentido de garantir ao aluno, mais que as outras, o direito de aprender bem”. Em sua opinião a ampliação da carga horária favorece a qualidade do trabalho pedagógico em relação às escolas de atendimento de turno parcial? Por quê?
3. Como a equipe técnica pedagógica organiza o tempo e espaço para garantir uma “formação humana”?
4. Na proposta da ETI (p.30), alunos e professores são autores e “a ideia é que a escola não seja apenas usuária digital, mas produtora digital” e, para isso, deveria manter pelo menos uma revista eletrônica para divulgar seus trabalhos. Atualmente como os professores e os alunos têm publicado suas produções para divulgação junto à comunidade escolar?
5. Conforme os horários de atendimento aos alunos, o professor pedagogo possui dois momentos diferenciados de aprendizagem, sendo um nos Ambientes de Aprendizagens – (disciplinas da base comum curricular) e outros nas Atividades Curriculares Complementar (projetos). Como é realizada a articulação desses momentos no trabalho pedagógico?
6. Segundo o documento norteador da proposta da ETI a meta era implantar um computador por aluno, no sentido de colaborar com o processo de alfabetização. Atualmente como as mídias virtuais colaboram para o atendimento das expectativas de aprendizagens de leitura e escrita dos alunos da ETI?
7. Na proposta da ETI os Ambientes de Aprendizagem (combinação de três áreas de conhecimentos) devem ultrapassar o sentido da disciplinaridade dos conteúdos tradicionais.

Na sua avaliação, quais as dificuldades para implementação de um ensino interdisciplinar (mais de uma área de conhecimento)?

8. Considerando que a proposta da ETI estabelece uma prática de integração entre as áreas do conhecimento, como os professores das diversas áreas do conhecimento (artes, educação física, língua inglesa e espanhol) atuam nos ambientes de aprendizagens? Tem conseguido efetivar a atuação por meio da metodologia da problematização de modo coletivo e integrado, possibilitando experiências de reflexão, interação e descobertas como prevê a proposta? A articulação e o trabalho coletivo dos professores têm colaborado na consolidação da alfabetização dos alunos?

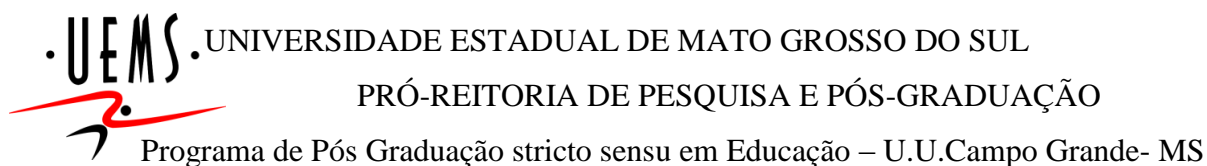
9. Atualmente a ETI adota um método de alfabetização para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita? Como o processo de alfabetização é sistematizado dentro das possibilidades da metodologia da problematização para que alcance os objetivos educacionais de leitura e escrita?

10. A implantação da ETI inaugurou também uma nova organização de gestão administrativa e pedagógica idealizada por meio do Sistema computacional IntegraEduca, que além de agregar o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, também agregava o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Qual seu posicionamento sobre esse sistema? A alimentação dessa plataforma digital favoreceu o trabalho pedagógico? Comente.

11. Considerando que este ano a ETI está completando dez anos de implementação do seu projeto, elenque os maiores desafios para a efetivação de uma educação em tempo integral de qualidade.

12. Em sua opinião, a proposta de ETI implementada na sua escola tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PROFESSORES



Prezado (a) Professor(a),

Sou **Edna Célia Barbosa Roque de Souza**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, e desenvolvo a pesquisa intitulada “**A alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: desafios e possibilidades**”, sob a orientação da Professora Dra. **Vilma Miranda de Brito**.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa mencionada, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos que serão feitos através de uma entrevista que será gravada.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Edna Célia Barbosa Roque de Souza

**APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – PROFESSOR (A)**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: \_\_\_\_\_
4. Situação funcional: ( ) Efetivo ( ) Convocado
5. Formação: \_\_\_\_\_
6. Pós-graduação: \_\_\_\_\_
7. Você participou da formação oferecida pela SEMED, antes implantação da ETI?  
( ) Sim ( ) não
8. Período de atuação na REME (Rede Municipal de Educação): \_\_\_\_\_
9. Período de atuação na Escola atual: \_\_\_\_\_
10. Turma que atuou em 2018: ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º
11. Turma que atua em 2019: ( ) 1º ( ) 2º
12. Quantos anos você atua no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º) : \_\_\_\_\_

**APÊNDICE F - QUESTÕES SOBRE A PROPOSTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**

1. Considerando que a proposta da escola em tempo integral apresenta em seu documento norteador uma revolução na prática docente com a metodologia da problematização, ou seja, a formação de aluno e professor pesquisador e intervenção na realidade, como você professor (a) alfabetizador (a) colabora para que essa metodologia seja implementada? Comente.
2. Segundo documento norteador da proposta (p. 13) “a escola em tempo integral – ETI tem obrigação de ser escola „diferenciada“ no sentido de garantir ao aluno, mais que as outras, o direito de aprender bem”. Em sua opinião a ampliação da carga horária favorece a qualidade do trabalho pedagógico em relação às escolas de atendimento de turno parcial? Por quê?
3. Como você organiza o tempo e espaço para garantir uma “formação humana”?
4. Na proposta da ETI (p.30), alunos e professores são autores e “a ideia é que a escola não seja apenas usuária digital, mas produtora digital” e, para isso, deveria manter pelo menos uma revista eletrônica para divulgar seus trabalhos. Atualmente como os professores e os alunos têm publicado suas produções para divulgação junto à comunidade escolar?
5. Conforme os horários de atendimento aos alunos, o professor pedagogo possui dois momentos diferenciados de aprendizagem, sendo um nos Ambientes de Aprendizagens – (disciplinas da base comum curricular) e outros nas Atividades Curriculares Complementar (projetos). Como é realizada a articulação desses momentos no trabalho pedagógico?
6. Segundo o documento norteador da proposta da ETI a meta era implantar um computador por aluno, no sentido de colaborar com o processo de alfabetização. Atualmente como as mídias virtuais colaboram para o atendimento das expectativas de aprendizagens de leitura e escrita dos alunos da ETI?
7. Na proposta da ETI os Ambientes de Aprendizagem (combinação de três áreas de conhecimentos) devem ultrapassar o sentido da disciplinaridade dos conteúdos tradicionais. Na sua avaliação, quais as dificuldades para implementação de um ensino interdisciplinar (mais de uma área de conhecimento)?



8. Considerando que a proposta da ETI estabelece uma prática de integração entre as áreas do conhecimento, como os professores das diversas áreas do conhecimento (artes, educação física, língua inglesa e espanhol) atuam nos ambientes de aprendizagens? Tem conseguido efetivar a atuação por meio da metodologia da problematização de modo coletivo e integrado, possibilitando experiências de reflexão, interação e descobertas como prevê a proposta? A articulação e o trabalho coletivo dos professores têm colaborado na consolidação da alfabetização dos alunos?

9. Atualmente a ETI adota um método de alfabetização para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita? Como o processo de alfabetização é sistematizado dentro das possibilidades da metodologia da problematização para que alcance os objetivos educacionais de leitura e escrita?

10. A implantação da ETI inaugurou também uma nova organização de gestão administrativa e pedagógica idealizada por meio do Sistema computacional IntegraEduca, que além de agregar o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, também agregava o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Qual seu posicionamento sobre esse sistema? A alimentação dessa plataforma digital favoreceu o trabalho pedagógico? Comente.

11. Considerando que este ano a ETI está completando dez anos de implementação do seu projeto, elenque os maiores desafios para a efetivação de uma educação em tempo integral de qualidade.

12. Na sua opinião, a proposta de ETI implementada na sua escola tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador?

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



Comitê de Ética com Seres Humanos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convido o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “**A alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: desafios e possibilidades**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Edna Célia Barbosa Roque de Souza e sob a orientação da Profa. **Dra. Vilma Miranda de Brito**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Sendo assim, para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá conceder uma entrevista a pesquisadora, na qual responderá, oralmente, os questionamentos relacionados à sua trajetória profissional enquanto alfabetizador (a) da Rede Municipal de Ensino em Campo Grande/MS. Saliento que durante a entrevista a pesquisadora fará uso de gravador para captação do áudio referente às suas respostas mediante os questionamentos realizados.

#### **Alguns dados referentes à pesquisa:**

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** “A alfabetização na proposta de escola em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: desafios e possibilidades”.
2. **Delineamento do Estudo e Objetivos:** Investigar as políticas públicas para a alfabetização implementadas nas duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, com o intuito de analisar se houve melhoria da qualidade do processo alfabetizador.
3. **Procedimentos de Pesquisa:** A coleta de dados será realizada junto à comunidade escolar, a partir de entrevistas semi-estruturadas com professores alfabetizadores.
4. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Vilma



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Miranda de Brito. Se por acaso o(a) entrevistado(a) tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901- 4618

5. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes ter informações sobre a pesquisa e dever da pesquisadora, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. **Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo das escolas participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



Comitê de Ética com Seres Humanos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

11. **Riscos da pesquisa:** aos voluntários desta pesquisa os riscos são mínimos, porém podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos: sentir-se cansado, desestimulado e podendo até mesmo ser interrompida a pesquisa durante sua realização e retomada em outro momento oportuno. Sendo os riscos controlados e minimizados a partir do agendamento e do esclarecimento prévio para a realização desta etapa da pesquisa.

12. **Benefícios da pesquisa:** os benefícios que o presente estudo trará aos voluntários serão as informações importantes que contribuirão para entender/compreender como tem se materializado o processo ensino-aprendizagem na Escola de Tempo Integral o que, conseqüentemente, poderá ser revertida na melhoria qualidade do trabalho pedagógico.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fui informado (a) e aceito participar da pesquisa intitulada “**A alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: desafios e possibilidades**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Edna Célia Barbosa Roque de Souza**, que me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande/MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

**Nome completo do pesquisador:** Edna Célia Barbosa Roque de Souza

**Telefone para contato:** 99626-5138 **E-mail:** ednacelia2008@gmail.com

**Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.**

**APÊNDICE H - DADOS PARA PESQUISA (OFÍCIO S/N, 2019)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

OFÍCIO S/N, 2019.

De: Vilma Miranda de Brito

Para: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS/SEMED

Ilma. Sra. Elza Fernandes Ortelhado

SENHORA PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,

Ilma. Senhora.

Sirvo-me da presente para apresentar a pesquisadora **Edna Célia Barbosa Roque de Souza**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Unidade de Campo Grande, que desenvolve a pesquisa "**A alfabetização na proposta de escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: desafios e possibilidades**", sob minha orientação.

Considerando que o acesso aos dados para o desenvolvimento dessa pesquisa foi autorizado por esta secretaria por meio do Of. N. 778/CEFOR/SEMED, entro em contato novamente para solicitar mais alguns dados, sendo agora dados referentes à avaliação externa. Nesse sentido, solicito a V.Sa. a disponibilização dos seguintes dados:

- Média geral das avaliações externas de REME sobre o desempenho dos alunos matriculados nos 2º e 3º anos ensino fundamental, nas escolas Ana Lúcia de Oliveira Batista e Iracema Maria Vicente, referentes ao período de 2009 a 2018.

- Média geral de todas as escolas da REME referentes ao período de 2009 a 2018.

- Índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos matriculados nos 2º e 3º anos do ensino fundamental das duas escolas de tempo integral, bem como, também, a média geral da REME referentes ao período de 2009 a 2018.

Na certeza de contar com a colaboração de V.Sa. no sentido de autorizar a disponibilização dos dados para a pesquisa em pauta, antecipo agradecimentos.

Atenciosamente.

Campo Grande, 11 de novembro de 2019.

**Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito**  
**Profa. do Programa de Mestrado Profissional em Educação/UEMS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

---

**APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: Estudo e  
reelaboração das propostas pedagógicas e curricular da Rede Municipal de Ensino de  
Campo Grande–MS**

**Campo Grande/MS  
2020**

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção é resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido e que culminou na dissertação de Mestrado intitulada: “**A alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**” apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade de Campo Grande/MS, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

A presente proposta é uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que prevê, além da produção da dissertação, a apresentação de uma proposta de intervenção, visando subsidiar o enfrentamento do problema identificado pelo/a pesquisador/a na educação básica.

No início do ano letivo de 2019 obtivemos a autorização para realizar a pesquisa nas dependências das duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Assim, de certo modo, a proposta ora apresentada é uma forma de retribuir a colaboração da SEMED e das escolas investigadas, mas acima de tudo, é uma forma de estreitar os laços entre a academia e a educação básica tendo como objetivo último, a melhoria da qualidade da educação.

A pesquisa foi desenvolvida com intuito de investigar as políticas públicas para a alfabetização implementadas nas duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, com o objetivo de analisar se houve melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

Ao analisar a proposta da escola, constatamos que ela foi planejada para ser um referencial de educação para o município de Campo Grande. No entanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que nos últimos anos a proposta vem sendo adaptada e muito do que foi pensado não vem sendo concretizado na prática dessas escolas. Muitos são os fatores que tem impedido a efetivação do pretendido para as Escolas de Tempo Integral e a maioria deles está relacionado às condições materiais das escolas. Contudo, destacamos a falta de especificidades do processo de alfabetização na sua proposta.

Desse modo, esta proposta de intervenção foi pensada com o intuito de colaborar com a melhoria da proposta de Escola de Tempo Integral de Campo Grande-MS, por meio de ações que possam contribuir para a melhoria do processo alfabetizador.

Nos últimos anos, os estudos sobre o processo da alfabetização, há evidências do quanto esta área do conhecimento é multifacetada, o que exige habilidades e formação específica para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque,

[...] a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um fator, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização. Talvez se possa afirmar que na ‘modalidade’ anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por excessiva especificidade, a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens, e comportamentos na área de leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída em apenas uma faceta. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa ‘excessiva especificidade’, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2018, p.37).

Segundo Soares (2018), no Brasil, o conceito de alfabetização está enraizado com o conceito de letramento, como forte prevalência do letramento sobre o conceito de alfabetização. Esta tendência é denominada pela autora como a *desinvenção da alfabetização*, tem levado a perda da especificidade do processo da alfabetização nas escolas brasileiras.

Devido a complexidade das dimensões e relações que envolvem os estudos da leitura e da escrita, é impossível formular um conceito genérico e universal para definir a alfabetização, porém é necessário discutir e posicionar-se politicamente frente a ele.

Mortatti (2013) ainda destaca que é necessário compreender o processo alfabetizador brasileiro, uma vez que sua prática escolar é marcada por diversos rituais e práticas seculares, vem sendo incorporadas, as “antigas tradições”, as didáticas pedagógicas em prol do cumprimento das metas das avaliações globais.

Portanto, os estudos sobre alfabetização têm revelado uma urgência na renovação das práticas pedagógicas, principalmente as realizadas na Escola de Tempo Integral.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Os resultados preliminares da pesquisa “A Alfabetização na proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”, no projeto piloto da Escola de Tempo Integral, revelou que não há uma preocupação específica com o processo de alfabetização numa perspectiva de educação integral, mas sim que o trabalho tem sido



direcionado ao objetivo de dar respostas às cobranças em relação aos resultados do processo de alfabetização.

Embora que a Secretaria de Educação tenha formulado alguns documentos norteadores na tentativa de assegurar a qualidade do trabalho da alfabetização, ainda se mantém algumas ações de acompanhamento, tais como a avaliação diagnóstica realizada pela DAV/SEMED, e as planilhas de acompanhamento das competências e habilidades da alfabetização. Contudo, estes documentos apenas organizam os conteúdos curriculares e seus objetivos por bimestre, obedecendo a uma ordem de progressão de complexidade de conhecimento para apoiar as práticas pedagógicas, sem apresentar aporte teórico sobre a alfabetização que aponte com clareza os conceitos e as habilidades do processo de alfabetização.

Analisando a proposta da ETI, constatou-se a adoção do método da “problematização”, que é uma sequência didática para o ensino e a aprendizagem, sem relacionar as especificidades do processo da alfabetização.

Segundo Soares (2018, p.122) a escola sempre esteve submetida às condições objetivas, que foram atribuídas historicamente pela sociedade, embora que se busque flexibilizar os currículos e a organização do tempo escolar, “[...] por mais que se reconceitualize e diversifique a avaliação da aprendizagem, a natureza teleológica da escola lhe impõe, inevitavelmente, a organicidade e sistematicidade de ações [...]”.

Os estudos da perspectiva da psicogenética trouxeram um novo foco para a compreensão de como a criança aprende a ler e a escrever, compreendendo o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e impõe um desafio ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, como conciliar a perspectiva construtivista às condições institucionais da escola? Este é sem dúvida um ponto que merece ser discutido em relação à hegemonia da adesão ao construtivismo no Brasil e as contradições em relação ao processo da aprendizagem da leitura e da escrita, que exigem uma nova compreensão da alfabetização e ainda da possibilidade de um novo método de alfabetização. Sobre a questão do método, Soares (2018) ressalta que,

[...] rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos aceitá-los, mas a nossa tarefa de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretivas que não nos salvem do espontaneísmo, a que pode levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas, sobretudo que nos proteja da ambiguidade conceitual, a que pode nos levar à ortodoxia da escola. (SOARES, 2018, p.124).

Observamos que a definição de ações e procedimentos não é incompatível com os paradigmas psicogenéticos e muitos pesquisadores têm desenvolvido propostas de aprendizagem da escrita, pelas crianças, partindo de uma teoria da aprendizagem e uma teoria de linguagem, no sentido colaborar de forma qualitativa com o processo de alfabetização. Na interpretação de Soares (2018) tanto Emília Ferreiro, como Ana Teberosky, publicaram várias obras buscando uma coerência entre o conceito de aprendizagem da psicogênese e uma proposta do ensino que conjugasse as ideias das crianças com o objetivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita, numa tentativa de colaborar com uma orientação para que o professor possa garantir que as crianças avancem neste processo.

Com o intuito de melhorar qualidade do processo de alfabetização, houve nas últimas décadas uma intensificação das políticas públicas para o ensino fundamental e o projeto da Escola de Tempo Integral do município de Campo Grande também tem este propósito, qual seja, o de melhorar as condições de aprendizagem e garantir bons resultados nas avaliações de desempenhos para os anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente o foco da política da educação integral no Brasil aponta para a necessidade de garantir o acesso, a permanência, proteção e o desenvolvimento pleno dos alunos e, para isso, amplia-se o tempo escolar.

Diante do disposto compreendemos que a insuficiência teórica no conceito de alfabetização e a ausência de compreensão da definição sobre quais as especificidades e habilidades que caracterizam uma pessoa alfabetizada, podem colaborar para a reincidência do fracasso escolar. Sendo assim, propomos a reformulação da proposta da Escola de Tempo Integral no que tange às orientações ao processo alfabetizador, bem como a definição da proposta curricular para o ciclo de alfabetização, na tentativa definir uma proposta para alfabetização que concilie as necessidades do contexto do aluno que estuda numa Escola de Tempo Integral e que ainda assegure o processo e a apropriação da leitura e da escrita com qualidade, direito esse assegurado na normatização brasileira.

Deste modo, a ideia, portanto, é utilizar diferentes estratégias e metodologias para discussão das situações reais do cotidiano, utilizando uma sequência de estudos resultados de pesquisas com profissionais que atuam na Escola de Tempo Integral como forma de rever a atual proposta para alfabetização da Escola de Tempo Integral. Além disso, propõe-se, também, estabelecer parâmetros para assegurar o direito à aprendizagem da leitura e da escrita para todas as crianças matriculadas nas ETIs, pensando no aluno e nas suas necessidades como um todo, na tentativa de traçar outra lógica para o ensino de leitura e da escrita e

resgatar o processo histórico, bem como as especificidades do ofício do professor alfabetizador.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

- ✓ Estudar e reelaborar a proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande–MS, com foco específico no processo alfabetizador.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- ✓ Empreender estudos com a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/SEMED (GEFEM), sobre o significado do conceito “qualidade da alfabetização” e de Escola de Tempo Integral, no sentido de provocar a discussão e a compreensão de suas especificidades e a necessidade de novos desafios para o ensino da leitura e da escrita.
- ✓ Garantir bimestralmente uma formação continuada específica aos professores das ETIs, considerando as especificidades e suas necessidades, no intuito de aprofundar os conhecimentos, refletir sobre os desafios docentes e colaborar para a construção coletiva da proposta pedagógica e curricular das escolas.
- ✓ Proporcionar à equipe gestora e aos professores das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande momentos de estudo e reflexão sobre as propriedades da alfabetização, com intuito de discutir, analisar e compreender os do processo alfabetizador.
- ✓ Reconstruir a proposta pedagógica e a proposta curricular da Escola de Tempo Integral, considerando as experiências vivenciadas pelos profissionais envolvidos e os estudos realizados nos últimos dez anos de sua implementação, evidenciando a ampliação do conceito de educação integral e do processo alfabetizador.

### **4. METODOLOGIA**

A presente proposta de intervenção poderá ser realizada em três momentos diferenciados, sendo:

- a) Apresentação da proposta aos superintendentes, responsáveis pela gestão e pelo acompanhamento pedagógico das ETIs.
- b) Realização de estudos compartilhados com as duas escolas e coordenados pelos técnicos da SEMED sobre: conceito de qualidade educacional; avaliação da aprendizagem; conceito de educação integral, e desafios do processo alfabetizador a serem realizados nas formações continuadas que poderão ser realizadas bimestralmente (uma vez que há garantia/previsão de formação continuada no Calendário Escolar).
- c) Realização de estudos coordenados pela equipe técnico-pedagógica de cada escola, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a alfabetização e refletir sobre os desafios docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita.

Devem participar dos estudos todos os profissionais que atuam nas Escolas de Tempo Integral, equipe técnico-administrativa e pedagógica e os professores da Escola de Tempo Integral.

É preciso considerar que atualmente a BNCC (2017) considera apenas o 1º e 2º anos do ensino fundamental como “ciclo de alfabetização”. Nesse sentido, mesmo sabendo – por meio de estudos – que o processo de alfabetização é contínuo e não se restringe ao 1º e 2º anos, propõe-se que sejam estas as etapas para efetivação desta proposta de intervenção.

Ressalta-se que a presente proposta de intervenção propõe a reformulação do projeto pedagógico e da proposta curricular da Escola de Tempo Integral, apenas no que tange ao processo alfabetizador da criança.

#### **Quadro 1- Ações**

<b>AÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>RESPONSÁVEIS/ENVOLVIDOS</b>
Apresentar a proposta de intervenção aos gestores da Secretaria Municipal de Campo Grande – MS, demonstrando a análise realizada a partir dos dados coletados na pesquisa de mestrado e as necessidades de estabelecer parâmetros específicos para o conceito de alfabetização e das condições para ser alfabetizado, dentro de uma perspectiva de educação integral, que garanta equidade e qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.	Secretaria Municipal de Educação	SUGENOR e SUPED

<p>Garantir formação continuada específica aos professores das ETIs, considerando as especificidades e suas necessidades, no intuito de aprofundar os conhecimentos, refletir sobre os desafios docentes e colaborar para a construção coletiva desta modalidade de ensino.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação</p>	<p>Equipe de formadores dos anos iniciais da GEFEM/SUPED/SEMED, por meio do projeto “reflexões pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática”, realizado bimestralmente</p>
<p>Empreender estudos com a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/Semed (GEFEM), sobre o significado do conceito “qualidade da alfabetização” e de Escola de Tempo Integral, no sentido de provocar a discussão e a compreensão de suas especificidades e a necessidade de novos desafios para o ensino da leitura e da escrita.</p>	<p>Cada escola com seu grupo de trabalho: ETI1 e ETI2</p>	<p>Equipe técnico-pedagógica ETIs e os professores de cada Escola de Tempo Integral</p>
<p>Proporcionar à equipe gestora e aos professores das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande momentos de estudo e reflexão, sobre as propriedades e atributos da alfabetização, com intuito de ampliar as discussões sobre a alfabetização e destacar os desafios desta modalidade de ensino, por meio da formação continuada na própria unidade escolar.</p>	<p>Cada escola com seu grupo de trabalho: ETI1 e ETI2</p>	<p>Equipe técnico pedagógica e os professores alfabetizadores da ETIs</p>
<p>Reconstruir a proposta da Escola de Tempo Integral bem como a proposta curricular, especificamente nos aspectos inerentes ao <b>processo alfabetizador</b> da criança, considerando as experiências vivenciadas pelos profissionais envolvidos e os estudos realizados nos últimos dez anos de sua implementação, possibilitando assim, a ampliação do seu conceito, não só no cumprimento das funções sociais, mas também de qualidade formal, enquanto instituição de ensino.</p>	<p>Cada grupo de trabalho com sua escola: ETI1 e ETI2</p>	<p>Equipe técnico-pedagógica, equipe técnico-administrativa e os professores das Escolas de Tempo Integral</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes momentos de estudos e reflexões foram pensados para que a SEMED, enquanto gestora Central, professores e equipe técnico-pedagógica das escolas tenham clareza da importância e da necessidade de se garantir e manter as especificidades do processo alfabetizador.

Destacamos, por fim, a necessidade de um processo de formação contínuo nas ETIs. Deste modo, apresentamos no quadro 2 algumas sugestões para estudo e leitura.

## Quadro 2 – Sugestões para estudo e leitura

SUGESTÕES PARA LEITURA ESTUDOS
<p><b>ALFABETIZAÇÃO:</b></p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. <b>Alfabetização e lingüística</b>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. <b>Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu</b>. São Paulo: Scipione, 1998.</p> <p>MASSINI-CAGLIARI, Gladis. <b>O texto na alfabetização: coerência e coesão</b>. Campinas: Mercado de Letras, 2001.</p> <p>MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. <b>Diante das letras: a escrita na alfabetização</b>. Campinas: Mercado de Letras, 1999.</p> <p>FERREIRO, Emília. <b>Alfabetização em processo</b>. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. Ed: 13. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>FERREIRO, E.. <b>Reflexões sobre alfabetização</b>. Tradução de Horacio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. <b>Psicogênese da língua escrita</b>. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p> <p>KLEIMAN, A. B. <b>Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?</b> Editora Cefiel, 2005.</p> <p>MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. <b>Revista eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa</b>, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.</p> <p>MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.</p> <p>MORTATTI, M.R.L. <i>et al.</i> <b>Alfabetização no Brasil: uma história de sua história</b>. São Paulo: Cultura acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011. 312 p.</p> <p>MORTATTI, M.R.L. <b>Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?</b> In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). <b>Teorias e práticas do letramento</b>. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br">http://portal.inep.gov.br</a>Acesso em: 10/12/2019.</p> <p>MORTATTI, M.R.L. <b>Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994</b>. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.</p> <p>MORTATTI, M. R. L. <b>Educação e letramento</b>. São Paulo: Editora UNESP, 2004.</p> <p>TFOUNI, Leda Verdiane. <b>Letramento e Alfabetização</b>. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>SOARES, Magda. <b>Alfabetização e letramento</b>. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.</p> <p>SOARES, Magda. <b>Alfabetização: um tema em três gênero Belo Horizonte: Autentica</b>. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.</p>

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:**

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa(Orgs.). **PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL**: história, políticas e práticas. EDITORA CRV: Curitiba, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil**. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.93-111.

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

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu: 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013 (Reimpressão), (Educação Cidadã, 4).

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. **Educação integral e em tempo Integral**. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 3 - Cronograma para o desenvolvimento das ações/ano 2021**

CRONOGRAMA PARA AS AÇÕES/2021												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação da proposta de intervenção aos gestores da Secretaria Municipal de Campo Grande – MS			X	X								
Garantia de momentos de formação compartilhados entre as duas Escolas de Tempo Integral- Bimestralmente			X		X			X			X	
Estudos com a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio-GEFEM, sobre o significado do conceito “qualidade da alfabetização” e de Escola de Tempo Integral .			X	X	X							
Ampliação dos conhecimentos sobre a alfabetização e reflexão sobre os desafios docentes no processo de ensino da leitura e da escrita.						X	X	X				
Formação de grupos de trabalhos com o objetivo de reelaborar da proposta de ETIs.								X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5. REFERÊNCIAS

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.



**ANEXOS**

**ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SEMED (OFÍCIO N. 5. 361/CEFORS/SEMED)****PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 5.361/CEFORS/SEMED

Campo Grande, 19 de novembro de 2019.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício s/n. dessa Universidade, pela qual se requer autorização para Edna Célia Barbosa Roque de Souza realizar a pesquisa "A alfabetização na proposta de escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: desafios e possibilidades", com coleta de dados referente à avaliação externa nas Escolas Municipais Prof<sup>as</sup>. Ana Lúcia de Oliveira Batista e Prof<sup>as</sup>. Iracema Maria Vicente, informamos parecer favorável.

Ressaltamos que uma cópia deste ofício deverá ser entregue a chefia da Divisão de Avaliação/DAV desta Secretaria, na qual se deve estabelecer contato prévio com a Sra. Alcione Aparecida Ribeiro Valadares, pelo telefone n. 2020-3849, e com a Sra. Delfina Cafuri Melgarejo, pelo telefone n. 2020-3820, para os acertos dos trâmites necessários.

Ainda, para o início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, será necessário disponibilizar uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, a ser entregue na CEFORS/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Atenciosamente,



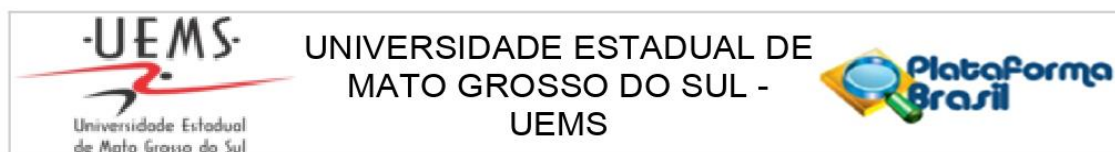
Elza Fernandes Ortelhado  
Secretária Municipal de Educação

À Sra. Vilma Miranda de Brito  
Professora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Programa de  
Mestrado Profissional em Educação  
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Alfabetização na Proposta de Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS

**Pesquisador:** EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11768919.2.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.382.899

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a alfabetização na política pública de educação integral no município de Campo Grande-MS. Assim, tem como objetivo geral analisar e compreender o processo de alfabetização na política de educação em tempo integral implantada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. O intuito é o de buscar e analisar dados que permitam conhecer os processos e os resultados da

alfabetização em uma proposta de escola de tempo integral. Para isso, propõe-se uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Serão realizados estudos bibliográficos, análise dos documentos norteadores da implementação do Projeto Político Pedagógico e de dados da pesquisa de campo, coletados por meio de entrevista com questionários semi-estruturados. Espera-se que ao concluir os trabalhos, os dados levantados colaborem no sentido compreender como as políticas públicas realizadas por meio do projeto da escola de tempo integral colaboram para a superação dos déficits de aprendizagem que afetam o processo de alfabetização.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar as políticas públicas para a alfabetização implementadas nas duas escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, com o intuito de analisar se houve

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

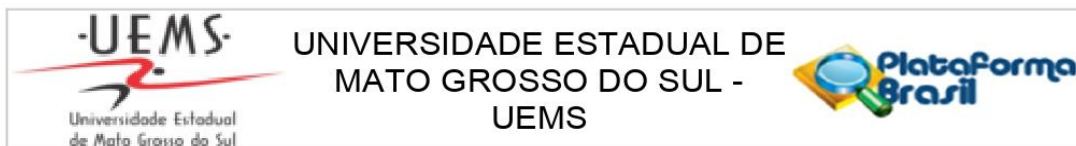
**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.382.899

melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

**Objetivo Secundário:**

Levantar o histórico e o conceito das primeiras experiências com o ensino integral no Brasil e no município de Campo Grande - MS;

Pesquisar e analisar a legislação educacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente as voltadas para o processo de alfabetização;

Compreender como as duas escolas de tempo integral organizaram suas práticas pedagógicas para o atendimento das demandas relativas à alfabetização;

Estabelecer análises e reflexões sobre os dados coletados sobre o processo alfabetizador nas escolas de tempo integral;

Elaborar uma proposta de intervenção a partir dos resultados da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Aos voluntários desta pesquisa os riscos implicam em: sentir-se cansado, desestimulado e podendo até mesmo ser interrompida durante sua realização e retomada em outro momento oportuno. Sendo os riscos controlados e minimizados a partir do agendamento e do esclarecimento prévio para a realização desta etapa da pesquisa.

**Benefícios:**

Os benefícios que o presente estudo trará aos voluntários serão as informações importantes que contribuirão para entender/compreender como tem se materializado o processo ensino-aprendizagem na escola de tempo integral o que, conseqüentemente, poderá ser revertida na melhoria qualidade do trabalho pedagógico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa obedece aos princípios éticos solicitados.

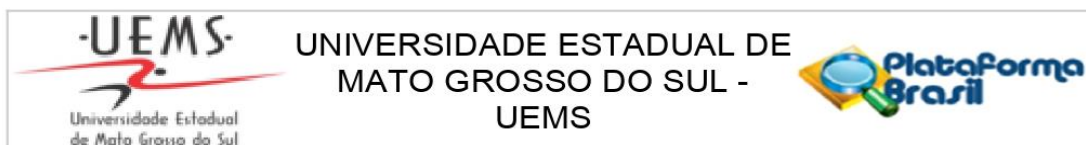
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram anexados.

**Recomendações:**

Nenhuma recomendação.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.382.899

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1333676.pdf	12/04/2019 13:55:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	12/04/2019 13:55:11	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Aceito
Outros	questionario.pdf	11/04/2019 19:07:18	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	11/04/2019 19:02:11	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	11/04/2019 18:46:33	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/04/2019 18:43:59	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 11 de Junho de 2019

---

**Assinado por:**  
**Márcia Maria de Medeiros**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br