



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO E DA ESCOLA BÁSICA

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PARÁ**

BELÉM/PA
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, este vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, para obtenção do grau em Mestre da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Área de Concentração: Educação Básica

BELÉM/PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C376a Cavalheiro Guimarães, Keila Roberta.
AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR : ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA
ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PARÁ / Keila Roberta Cavalheiro Guimarães. —
2018.
204 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Maria de Fátima Matos de Souza
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
1. Tempo escolar/ampliado. 2. Educação Integral. 3. Organização do trabalho pedagógico. I. Título.

CDD 379

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, este vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, para obtenção do grau em Mestre da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Área de Concentração: Educação Básica

Aprovada em: 30/11/2018.

BANCA EXAMIDADORA:

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – PPEB/UFPA
Orientadora

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – PPGE/UFOPA
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – PPEB/UFPA
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho – PPEB/UFPA
Avaliador Interno

As escolas, como as pessoas, existem situadas num tempo e num espaço determinados. Inventar uma escola de tempo integral é inventar uma escola de tempo integral brasileira. Essa invenção, como todas as demais invenções humanas, só pode acontecer porque, lá no fundo, a impulsioná-la, está um misto daquele sonho genericamente humano da permanente regeneração do tempo - essência universal da escola - com compromisso, não menos humano, da busca por uma sociedade justa.

Ana Maria Vilella Cavaliere
Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho

Dedico esta conquista à minha mãe, Irene Guimarães, ao meu filho, Bruno Guimarães, e a todos/as amigos/as, pela compreensão e apoio que me deram em todos os momentos desta caminhada. Todo o esforço, a perseverança e a fé em Deus contribuíram para esse sonho se tornar realidade, pois, sem a ajuda Dele, isso não seria possível.

Diante desta nova fase, que Deus abençoe cada vez mais, dando-me sabedoria e entendimento para conduzir minha vida ao sucesso!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria de Fátima Matos de Sousa, pela confiança depositada em mim, pois acreditou na capacidade de me tornar uma pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), pelo companheirismo de todos os integrantes, em especial à Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira e ao Prof. Dr. Orlando Souza, pelo incentivo e generosidade de suas orientações.

À Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, que, incondicionalmente, aceitou a tarefa de contribuir com sua atenciosa leitura e seus indispensáveis apontamentos.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, em particular, aos/às docentes da linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, que tanto contribuíram e compartilharam ensinamentos.

À Universidade do Estado do Pará, instituição com que mantive vínculo de trabalho durante o processo de seleção do mestrado e durante o primeiro ano do curso, especialmente ao Coordenador do Núcleo de Assistência Estudantil, professor Afonso Delgado, por ter concedido flexibilidade de horário de trabalho durante o período das disciplinas obrigatórias.

À minha amiga Luciane Teixeira, por suas preciosas orientações durante a etapa de entrevista no período de seleção do mestrado.

À imensurável grandeza do ser humano, materializada no atencioso e prestativo Prof. Afonso Delgado: seus ensinamentos (re)significaram a minha trajetória acadêmica e profissional, pois inferiram com grande sabedoria as orientações, na concretização do Projeto de Pesquisa, que levaram ao ingresso do mestrado.

Ao meu esposo e amigo Thiago Soares, pelo companheirismo de todas as horas e durante os eventos acadêmicos.

Aos amigos das turmas de 2016 e 2017, em especial aos amigos da turma 2017 que cursaram a disciplina Atelier de Pesquisa e puderam partilhar seus ensinamentos durante a realização da referida disciplina.

Aos professores da disciplina Atelier de Pesquisa, que contribuíram para a concretização desta dissertação: Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Dinair Leal da Hora, Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno, Émina Márcia Nery dos Santos e Fabrício Aarão Freire Carvalho.

Ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Em especial, ao coordenador do Núcleo, Professor Ronaldo Marcos de Araújo.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em especial aos coordenadores do Núcleo, Professora Ivanilde Apoluceno e Professor João da Mota Colares.

À minha sogra, Walderez Guimarães, por sua generosidade em cuidar dos meus assuntos pessoais durante o intenso período de escrita desta dissertação.

À minha grande amiga Aline Anadias, que tanto contribuiu com a revisão gramatical de todos os meus artigos publicados em eventos acadêmicos.

A imensurável grandeza do ser humano, materializada no atencioso e prestativo Júlio César Pedrosa, que aceitou com toda paciência fazer a formatação e correção gramatical do texto final desta dissertação.

Ao meu amigo James Pinheiro, que aceitou o desafio de fazer a tradução em inglês do resumo dessa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como a escola Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede de ensino do estado do Pará (2012-2017). A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como tipo de pesquisa, e como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de educação integral, tempo integral e formação humana integral, pautada em autores que abordam o assunto. No caso específico do nosso objeto de estudo, utilizamos obras de autores que tratam da organização do trabalho pedagógico. Realizou-se também análise documental da legislação educacional brasileira sobre a política de ampliação da jornada escolar: PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, Lei nº 9.394/96, entre outras. Utilizou-se ainda a coleta de dados através dos portais da SEDUC-PA, entre outros sites e, por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas direcionadas às coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada. O estudo revelou: a) a polissemia existente entre os termos “educação integral” e “tempo integral”, conceitos que aparecem mesclados nos discursos e vêm destacando-se no atual cenário político-educacional; b) a política de ampliação do tempo integral foi implantada na rede estadual de educação do Pará a partir de 2012, por meio do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. A partir daí, o Pará vem experimentando de forma gradativa a implementação de tal política, que, entretanto, está aquém de atingir a meta 6 estabelecida no PNE (2014-2024) e apresenta inúmeras dificuldades para acompanhá-la; c) a escola estudada tem experimentado o tempo integral a partir de 2012, e desde a implantação do tempo integral enfrenta enormes desafios no seu cotidiano para concretização da educação integral/em tempo integral, tais como: efetivo fornecimento da alimentação para os alunos, falta de água, alta rotatividade dos funcionários, necessidade de apoio e acompanhamento das ações em tempo integral, entre outros; d) a escola possui elementos do ponto de vista pedagógico graves, tais como: ausência de um planejamento, ausência da formação continuada dos professores, ausência de um plano de qualificação, por dentro da escola – o que se refere à (hora pedagógica) com formação contínua e permanente –, há ausência de um corpo docente efetivo e há ausência de um trabalho integrado entre gestão, coordenação pedagógica e corpo docente. Conclui-se que escola Rio Tapajós assumiu o tempo integral, mas não se deu conta do tamanho do trabalho; as coordenadoras pedagógicas se esforçam, mas não conseguem planejar as ações de forma articulada, pois possuem muita dificuldade de desenvolver, junto aos professores, ações integradas das dimensões pedagógicas. Diante disso, o estudo revelou que a escola não se organizou e nem está organizando-se até hoje para dar conta dessa organização pedagógica.

Palavras-Chave: Tempo escolar/ampliado. Educação Integral. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the Rio Tapajós school is being organized pedagogically, after the implementation of the policy of expanding school time in the state of Pará (2012-2017). The research used the qualitative approach, having the case study as a type of research and as methodological procedures: bibliographic research on the concepts of integral education, integral time and integral human education, based on authors who approach the subject. In the specific case of our object of study, we use the works of authors that deal with the organization of pedagogical work. A documentary analysis of the Brazilian educational legislation was also carried out on the policy for extending the school day, PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, Law 9394/96, among others. We also used data collection through SEDUC-PA portals, among other sites, and finally, we conducted semi-structured interviews directed to the pedagogical coordinators of the researched school. The study revealed: a) the polysemy between the terms "integral education" and "full time", are concepts that appear mixed in the speeches and have been highlighting in the current political-educational scenario; b) the policy of full-time extension was implemented in the state education network of Pará from 2012 through the SEDUC-PA Integral School Project. Since then, Pará has gradually experimented with the implementation of such a policy, however, it is short of achieving Goal 6 established in PNE (2014-2024) and presents numerous difficulties to accompany it; c) the school studied has been working full-time since 2012, since the implementation of full-time, faces enormous challenges in their daily life to achieve integral / full-time education, such as: effective provision of food for students, lack of water, high turnover of employees, need for support and monitoring of actions full time among others; d) the school has serious pedagogical elements such as: lack of planning, absence of continuing teacher training, absence of a qualification plan within the school that refers to the (pedagogical time) with continuous and ongoing training, there is no effective teaching staff and there is no integrated work between management, pedagogical coordination and teaching staff. It is concluded that Rio Tapajós school took full time, but did not realize the size of the work, the pedagogical coordinators struggle, but they can not plan the actions in an articulated way, since they have a great deal of difficulty to develop with the teachers integrated actions of the pedagogical dimensions. Faced with this, the study revealed that the school has not organized and is not organizing to date to pedagogical organization.

Keywords: School time / extended. Integral Education. Organization of pedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Biblioteca.....	155
Figura 2 – Sala de Leitura.....	156
Figura 3 – Auditório.....	156
Figura 4 – Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	157
Figura 5 – Laboratório de Informática.....	158
Figura 6 – Cozinha industrial.	159
Figura 7 – Refeitório.....	159
Figura 8 – Quadra poliesportiva.....	160
Figura 9 – Ginásio coberto.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.....	37
Quadro 2 – Documentos selecionados para análise no âmbito estadual.....	39
Quadro 3 – Experiências pioneiras e históricas de implantação de escolarização em tempo integral no Brasil – período (1950-1990) século XX.....	64
Quadro 4 – Política de ampliação do tempo escolar no ordenamento legal brasileiro.....	75
Quadro 5 – Pesquisa sobre a quantidade de dissertações/teses por instituições paraenses: período (2012-2017) – temática: ampliação do tempo escolar.....	89
Quadro 6 – Tipo de pesquisa.....	90
Quadro 7 – Produções acadêmicas sobre o Programa Mais Educação e Projeto ETI/SEDUC/PA.....	92
Quadro 8 – Política de ampliação do tempo escolar no ordenamento legal paraense.....	104
Quadro 9 – Quantitativo de escolas que fizeram parte do Projeto-Piloto ETI/SEDUC-PA....	106
Quadro 10 – Distribuição das classes segundo os anos iniciais do Ensino Fundamental e horário de funcionamento.....	117
Quadro 11 – Distribuição do quadro funcional da escola rio tapajós.....	118
Quadro 12 – Distribuição de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, segundo sua formação acadêmica.....	119
Quadro 13 – Situação funcional do corpo docente.....	120
Quadro 14 – Jornada semanal de trabalho dos professores.....	121
Quadro 15 – Distribuição do quadro operacional da Escola Rio Tapajós.....	124
Quadro 16 – Estrutura do Projeto Político-Pedagógico da escola.....	127
Quadro 17 – O princípio da participação no PPP da escola.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de escolas/matrículas em tempo integral na Rede Estadual de Educação do Pará (2012-2017).....85

Tabela 2 – Quantidade de escolas e matrículas em tempo integral distribuídas por município na Rede Estadual de Educação do Pará (2017).....87

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

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

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

ETI – Escola de Tempo Integral

FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organizações Não Governamentais

PA – Estado do Pará

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PME – Programa Mais Educação

REE – Rede Estadual de Educação

SEDUC/PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UFPA – Universidade Federal do Pará

UEPA – Universidade do Estado do Pará

USE – Unidade SEDUC na Escola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	31
2.2 O TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA.....	34
2.3 O CAMPO DE PESQUISA E OS INFORMANTES.....	36
2.3.1 Critérios para escolha do município.....	36
2.3.2 Critérios para a escolha da escola onde foi realizada a pesquisa de campo.....	36
2.3.3 Critérios para a escolha dos sujeitos da investigação.....	37
2.4 ETAPAS DA PESQUISA	38
2.4.1 Revisão da literatura.....	38
2.4.2 Pesquisa documental	38
2.4.3 Pesquisa de campo	39
2.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	40
3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	47
3.1 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO	47
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL – ALGUMAS LIÇÕES DO PASSADO REFLETIDAS NO PRESENTE.....	64
3.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	75
4 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO ESTADO DO PARÁ 85	
4.1 A EDUCAÇÃO PARAENSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	85
4.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?.....	88
4.2.1 Concepções do Programa Mais Educação e sua relação com outras propostas e políticas educacionais.....	93
4.2.2 Gestão pedagógica do PME e sua relação no desempenho escolar dos alunos	96
4.2.3 Contribuição do PME para a disseminação da cultura esportiva e do lazer nos processos formativos	96
4.2.4 O PME e sua conexão entre as atividades pedagógicas e seus impactos no desempenho escolar dos alunos.....	97
4.2.5 Currículo, financiamento e perfil dos profissionais atuantes na escola de tempo integral.....	98
4.2.6 Análise das concepções do Programa ETI/SEDUC-PA	99
4.2.7 Currículo e organização do trabalho pedagógico	101

4.3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ.....	103
5 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PA .	113
5.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA RIO TAPAJÓS	113
5.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA RIO TAPAJÓS	124
5.2.1 Como se apresenta no PPP o Tempo Integral	128
5.2.2 A presença do aspecto “inovação” no PPP	131
5.2.3 O princípio da participação no PPP.....	132
5.2.4 O PPP na perspectiva da inclusão	134
5.2.5 Alguns apontamentos sobre o PPP da escola Rio Tapajós.....	135
5.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: PROCESSOS E PRÁTICAS	136
5.3.1 Implantação do tempo integral	142
5.3.2 Funções e especificidades da escola de tempo integral.....	146
5.3.3 Organização do tempo na ampliação da jornada escolar	148
5.3.4 Adequação de espaço e infraestrutura física necessária à educação integral em tempo integral.....	152
5.3.5 Especificidade da proposta pedagógica e a organização curricular	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	185
LEGISLAÇÃO	194
APÊNDICES.....	196
ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar como a escola Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede de ensino do estado do Pará (2012-2017).

O tema desta dissertação é: “ampliação do tempo escolar e organização do trabalho pedagógico¹”, isto é, a ampliação exatamente daquele tempo intencionalmente estruturado e institucionalizado com o fim de estabelecer funções universais para o modo como este coordena as experiências humanas entre natureza e sociedade. A investigação tem como título: *Ampliação do Tempo Escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará.*

Delimitou-se como objeto de estudo: “A organização do tempo e do trabalho pedagógico em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino do Pará (2012-2017). O recorte temporal justifica-se pelo fato de 2012 ser o ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Pará, e 2017 ser o ano de escrita desta dissertação.

Nossa primeira aproximação com o objeto de pesquisa surge ainda no processo de formação acadêmica, curso de licenciatura plena em Pedagogia (2008-2012) realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), precisamente a partir de uma aula da disciplina Políticas Públicas e Educação, ministrada no primeiro semestre de 2010 pela professora Guiomar Cruz, vinculada ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). As legislações educacionais brasileiras que foram estudadas nas aulas durante a referida disciplina fomentaram as primeiras curiosidades em investigar o contexto escolar no que se refere ao artigo 34, parágrafo 2º, e ao artigo 87, parágrafo 5º, que prevê a ampliação da jornada do ensino fundamental para o regime de tempo integral, prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Durante a elaboração de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tivemos a intenção de conhecer de perto uma experiência de escola pública de tempo integral. Assim, na busca de entendimentos sobre essa política, decidimos ir ao estado do Rio de Janeiro, visto que na época essa política ainda não tinha sido implantada no estado do Pará.

¹ Considera-se “tempo ampliado” a jornada escolar superior a quatro horas diárias. Já a definição de “tempo integral” abarca uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (Decreto nº. 6.253/2007, artigo 4º). Na prática, a definição de tempo ampliado, em termos quantitativos, inclui a de tempo integral (MENEZES, 2012).

Em novembro de 2010, tivemos a oportunidade de conhecer a rotina da escola Centro Integrado de Educação Pública – CIEP Presidente João Goulart, localizada na Rua Alberto de Campos, nº 12, Bairro de Ipanema, Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro.

A escola foi inaugurada em 1982 no governo de Leonel Brizola, governador do estado do Rio de Janeiro desse período. Ela funcionava na época no horário de tempo integral e atendia a crianças de três comunidades: comunidade Pavão, criada em 1973; comunidade Pavãozinho, criada logo em seguida; e comunidade do Canta Galo, criada em 1979.

Em uma conversa informal realizada com o coordenador pedagógico da escola, ficamos sabendo que essas comunidades foram formadas por pessoas que vieram das regiões Norte e Nordeste com a falsa proposta de melhorias das condições de vida, sendo que 50% são nordestinos, 25% são nortistas e 25% das demais regiões do País. Vale lembrar que a maioria das mães dessas crianças, segundo o coordenador da escola, eram mães solteiras e, por isso, para garantir o sustento de seus filhos, tinham que trabalhar, realizando serviços domésticos, cuidando dos filhos de outras pessoas e deixando seus filhos vulneráveis a fatores de risco.

As crianças que eram atendidas por essa escola na época eram oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo e viviam em áreas insalubres em que não havia saneamento básico e que eram desprovidas de coleta de lixo. Portanto, muitas famílias dessas comunidades viviam em condições desumanas, abaixo da linha da pobreza.

A visita à Escola CIEP Presidente João Goulart foi um ponto decisivo na escolha do tema para nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado: *Estado da Arte das Produções sobre a Escola Pública de Tempo Integral no Brasil*. Naquela investigação elaboramos um estado da arte sobre a escola pública de tempo integral, cujo foco foi análise do perfil das produções sobre a escola pública em tempo integral no Brasil, no tocante aos seus fundamentos teóricos e contextos históricos.

O estudo fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter eminentemente teórico com leitura, análise e discussão. Durante o levantamento dos dados sobre as produções científicas a respeito do tema, observamos que o aumento do número de artigos produzidos e publicados, impressos ou disponíveis na Internet, mostra a persistência das questões relacionadas à política de educação integral em tempo integral.

Ao concluir a graduação, iniciamos, em 2014, estudos no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão no Contexto Educacional com Ênfase em Administração, Orientação e Supervisão, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), o que nos possibilitou dar continuidade às reflexões iniciadas na graduação. O trabalho final da especialização

denominou-se *A Gestão na Escola Pública de Tempo Integral Anísio Teixeira* e teve como foco conhecer os desafios administrativos e pedagógicos que a equipe gestora precisou enfrentar para implantar a proposta de escola de tempo integral em uma escola pública de ensino fundamental, na cidade de Belém, PA. A metodologia utilizada nesta pesquisa tomou por base o estudo de caso, por meio de uma pesquisa exploratória *in loco*.

As reflexões acerca da adequação/modificações que ocorreram na escola pesquisada em 2014, a partir da implantação do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral executado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, motivaram-nos a aprofundar nossos conhecimentos, em especial no que se refere à oferta de educação em tempo integral no ensino fundamental, por se tratar de uma oferta ainda muito incipiente no estado, necessitando-se, assim, de uma melhor atenção no campo da pesquisa. “O ensino fundamental, embora quase sempre ignorado pela literatura não especializada em educação e pelas pessoas pouco familiarizadas com o assunto do ensino e do desenvolvimento humano” (PARO, 2011, p. 9), merece destaque no âmbito acadêmico, uma vez que a escola não é homogênea em seu funcionamento e propósitos quando considerados seus diferentes níveis de ensino, seus métodos e processos de ensino, procedimentos avaliativos, conteúdos culturais e papéis sociais dos indivíduos envolvidos no processo de formação humana.

A intenção do presente estudo veio de nossas experiências de pesquisas anteriores, mais especificamente após as orientações que tivemos durante as aulas da disciplina Atelier de Pesquisa, realizadas no PPEB/UFPA. O mestrado sempre foi uma meta a ser alcançada por acreditarmos ser um momento de confronto de ideias, aprofundamento teórico e amadurecimento acadêmico e profissional, porque nos possibilitaria novas reflexões acerca da temática.

Em 2017, já no curso de mestrado, quando as orientações de pesquisa começaram e as disciplinas do curso foram provocando-nos a aperfeiçoar o plano de investigação, chegamos à conclusão de que o projeto, por meio do qual fomos selecionados ao curso de mestrado, deveria ser abandonado, por se tratar de um projeto de pesquisa que não tinha clareza do objeto a ser investigado. Foi nesse contexto, então, que nas conversas com o orientador desta pesquisa, e em consonância com as orientações dos professores que nos acompanhavam na disciplina atelier de pesquisa, foi-nos sugerida a temática “ampliação do tempo escolar e organização do trabalho pedagógico”, no âmbito da qual deveríamos articular um objeto de estudo a ser investigado.

Antes de optarmos, definitivamente, por nosso objeto de estudo, procuramos conhecê-lo por meio da leitura breve de artigos, documentos e obras que discutiam o assunto. Buscamos conhecer as produções acadêmicas sobre a política que amplia o tempo de permanência dos estudantes nas escolas públicas do Brasil, e em especial no estado do Pará; realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificando um recorte temporal, no período de 2012 a 2017, no qual verificamos que os estudos relacionados a essa temática vêm crescendo no Brasil nos meios acadêmicos, porém, apresentam-se como uma necessidade por não terem sido suficientemente analisados em todas as regiões brasileiras.

Nessa análise preliminar, encontramos algumas produções científicas que tratam do tema com maior frequência em alguns estados, como no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e outros.

No estado do Pará, identificamos 11 produções que tratam da questão da política de ampliação do tempo escolar nas escolas públicas paraenses, sendo 10 dissertações de mestrado e 1 uma tese de doutorado. Destas produções, 4 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), enquanto as outras 6 dissertações de mestrado foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Entretanto, nenhuma literatura que abordasse o assunto na perspectiva em que estamos propondo neste trabalho.

A contínua reflexão sobre a temática “ampliação do tempo escolar e organização do trabalho pedagógico” justifica-se por sua relevância social, pois percebemos sua importância para a construção da política de educação em tempo integral, uma vez que a escola e a sociedade, de modo geral, passam por um momento de transição muito importante, o que implica, para a unidade escolar, um redimensionamento para atender aos desafios que se lhe atribuem.

Esta pesquisa constitui-se, nesse sentido, em contribuir para a discussão do tema, oferecendo subsídios teóricos sobre a proposta político-pedagógica acerca da política de ampliação do tempo escolar, que se materializa no solo paraense, e sobre as potencialidades que se identificam na realidade.

Adiciona-se a esses aspectos o fato da implantação do horário integral nas escolas públicas brasileiras ser, contemporaneamente, assunto de pauta das políticas públicas educacionais do governo brasileiro, ser uma discussão de interesse acadêmico, político e social,

com grande repercussão no cenário educacional do País, bem como por ser pouco explorada cientificamente na região Norte do País, o que nos motivou a querer contribuir com o avanço da ciência nesse campo de estudo, por compreendermos que a implantação desta política ainda é recente nesta região, pois iniciada a partir de 2012. Portanto, configura-se como uma política ainda em construção no estado do Pará. Ademais, sublinhamos que a existência de poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema nesta região fortaleceu nossas razões para investir nesta empreitada.

A escolha por este objeto de estudo reside na possibilidade de uma contribuição para possíveis avaliações, encaminhamentos ou mesmo para redirecionamentos da política educacional de ampliação de jornada escolar no estado do Pará.

Do ponto de vista social, acreditamos que o desenvolvimento deste estudo poderá contribuir para a sociedade no sentido de orientá-la. Por outro lado, a apropriação deste conhecimento, através da pesquisa científica, reside na possibilidade de problematizar a realidade, investigar as raízes mais profundas dos fatos, revelando o que está explícito ou implícito nos discursos.

Ao se tratar da contribuição deste estudo no âmbito científico, no qual está situado o objeto de investigação, bem como da universidade como instituição formadora da pesquisa, destaca-se a sua importância na linha de pesquisa à qual estamos vinculados, para a qual o estudo se configura como um dos precursores, em nível de dissertação, tanto no seio da referida linha, quanto no âmbito do programa PPEB/UFPA. Neste sentido, a contribuição mais importante se dará na medida em que este estudo, ao se tornar referência no programa, poderá despertar interesse da comunidade científica local pela discussão do assunto.

O estudo justifica-se, ainda, pelas contribuições à dimensão pessoal e profissional da pesquisadora, uma vez que poderá ajudar significativamente a pesquisadora a compreender melhor um novo tema do campo educacional e sobre propostas de educação em tempo integral, em especial, dando-nos possibilidades de publicações sobre o assunto, participação em eventos acadêmicos, tais como seminários, palestras, cursos, mesas-redondas, dentre outros.

Dado o exposto, este trabalho pretende analisar como vem sendo efetivada a organização do tempo escolar e do trabalho pedagógico em uma escola da rede estadual de educação do município de Belém, PA, para atender à oferta de escolas de tempo integral implantada pela SEDUC-PA a partir de 2012. Acreditamos que este estudo pode instituir, junto aos outros já existentes, em nível local, uma obra de conhecimentos refletidos e sistematizados sobre o

assunto, ajudando a ciência e a própria sociedade paraense em suas buscas, inquietações e hipóteses em torno desse campo investigativo.

Contextualização, delimitação e problematização do objeto de estudo

A relação entre educação e tempo é algo essencialmente perceptível. É no tempo, essa dimensão tão complexa, e humana por excelência, que se dão os inacabáveis processos de transmissão da experiência e saber das antigas para as novas gerações, capacitando-as para, quando for seu tempo, prosseguirem (CAVALIERE; COELHO, 2002).

Segundo Cavaliere e Coelho (2002), a implantação do horário integral nas escolas públicas brasileiras traz à tona questões de cunho filosófico, mas também nos obriga a reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas. Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido a partir de diferentes pontos de vista. Conforme as autoras, destacam-se, entre outros, aspectos ligados

À entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; à ausência, nas grandes metrópoles, de espaços públicos de compartilhamento e integração social; à desorientação dos pais em relação a valores e expectativas na educação das crianças; às transformações na instituição familiar. Além desses aspectos, destaca-se o fato de que o aumento da permanência da criança na escola por ser visto como condição imprescindível para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite a realização de um projeto educacional efetivamente democrático. (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 7).

Ainda que seja um fato recente na realidade educacional brasileira, a implantação do horário integral não é uma novidade na maioria dos países de primeiro mundo, onde as crianças permanecem na escola por, no mínimo, seis horas diárias. Também no setor privado da educação brasileira, principalmente nas escolas que atendem à classe de maior poder aquisitivo, o horário integral já é uma opção comum. No caso da educação pública, entretanto, essa ampliação reveste-se de subsídios próprios, tendo-se apresentado, inclusive, como possibilidade de qualidade da melhoria da educação brasileira.

De acordo com os estudos de Ribeiro (2017), o discurso justificador para adoção de programas e projetos que visem a promover uma educação integral em tempo ampliado ancorou-se na ideia da baixa qualidade da educação pública e na das desigualdades socioeducacionais, esperando, desse modo, que essa perspectiva de promover uma educação integral em tempo integral, dentre outras finalidades, pudesse contribuir para diminuir a

desigualdade educacional e melhorar os índices de aprendizagem da educação pública brasileira.

A expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais. (BRASIL, 2015, p. 98).

Foi nesse contexto, marcado pelo discurso da melhoria da aprendizagem e de igualdade de condições educacionais e sociais no País, que o movimento escola de tempo integral voltou a ocupar a pauta dos governos, e apesar de já termos tido experiências de escolas de tempo integral em décadas passadas, podemos dizer que a ampliação do tempo (no sentido de extensão da jornada escolar) nas escolas públicas brasileiras passa a ser efetivamente prevista na legislação brasileira somente a partir da década de 1990, na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo a referida lei reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) e no atual PNE (Lei nº 13.005/2014).

Outro marco importante presente na legislação brasileira, e que contribui para a efetivação dessa política, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O índice é calculado através do rendimento escolar, obtido com a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos, além das taxas de aprovação, reprovação e evasão.

O IDEB tem revelado um índice abaixo da média esperada, portanto várias ações têm sido pensadas pelos governos. Aumentar o tempo de permanência na escola tem sido uma alternativa, aplicada em vários estados e municípios brasileiros como possibilidade de elevar este índice.

Em 2007, também foi criada a Lei nº 11.494, que por sua vez institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que contempla financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades e também prevê valores diferenciados para o tempo integral.

De acordo com o Decreto nº 6.253/2007, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (INEP, 2017).

período letivo, compreendido o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (artigo 4º).

Essas legislações são de grande relevância para nosso esclarecimento acerca do termo *jornada escolar em tempo integral*, uma vez que, nos sistemas estaduais e municipais de ensino, a extensão da jornada escolar, em alguns casos, pode apresentar carga-horária diária diferenciada, isto é, podem coexistir numa mesma rede pública de ensino escolas com jornada ampliada de 5-6 horas e outras em regime de tempo integral (7 horas ou mais).

Percebemos que, em termos de normalizações, o tempo ampliado na escola pública brasileira já se configura como pretensão, pelo menos nos discursos governamentais. Entretanto, sabemos que as Leis no Brasil significam pouco, visto que uma política pública só adquire validade quando sua proposta é de fato concretizada e não se limita apenas a legislações.

Refletir sobre as potencialidades e os caminhos de uma escolarização para as crianças e adolescentes das escolas brasileiras que ultrapasse os limites do simples cumprimento da lei, que prevê a ampliação do tempo escolar, é também refletir sobre as práticas e as inúmeras questões que envolvem o crescimento da jornada diária e o enriquecimento das atividades educativas e culturais da escola pública brasileira.

Desde a regulamentação e normatização da política que visa a ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras, percebemos que o número de alunos em turmas com jornada ampliada vêm crescendo consideravelmente. Para Maurício (2014, p. 878) a implantação de matrículas em tempo integral vem desenvolvendo-se, basicamente, através de dois modelos:

Um centrado na escola, que propõe sua reorganização para o funcionamento ao longo do dia, desenvolvido com fundamentação em Anísio Teixeira, com a experiência da Escola Parque na Bahia, na década de 1950, e em Darcy Ribeiro, com os CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990. O outro modelo, cujo exemplo mais conhecido atualmente é o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar experiências escolares no contraturno em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na concepção de Cidade Educadora. Cada proposta tem vantagens e dificuldades: uma possibilita dinamizar uma região sem recursos para diversificar atividades; outra pode se beneficiar desses recursos para promover atividades.

Anísio Teixeira³ (1994), em sua trajetória profissional, deixou sua marca, não apenas como pensador e político, mas também como administrador, tendo vivenciado os diversos problemas levados pela realidade do ensino e da administração pública, além de produzir reflexões, propor e construir modelos para organização do sistema educacional brasileiro dos

³ De acordo com Cavaliere (2007), embora a ideia de educação integral esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão.

anos 20 aos 60. Empenhou-se na luta pela educação como um direito de todos e pela defesa da escola pública.

Anísio Teixeira (1994) acreditava que a escola primaria obrigatória não preparava para a vida, deste modo, não poderia ser mais a escola parcial de simples instruções. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar e de agir; deveria ser um espaço de convivência, de preparação para o trabalho e de participação de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, teria que ter um programa completo de atividades práticas, para formar hábitos de vida real e para organizar a escola como uma comunidade com todo o tipo de atividades, tais como trabalho, estudo, recreação e arte, e para isso a escola teria que ser em tempo integral.

Para Darcy Ribeiro (1986), um fator muito importante para o baixo rendimento da criança na escola brasileira estava diretamente ligado à exiguidade do tempo de atendimento. Afirmava que as crianças das classes privilegiadas tinham em casa alguém para ajudá-las nas atividades que exigiam horas extras, portanto não eram prejudicadas pela escassez do tempo escolar. Já as crianças das classes populares eram penalizadas, uma vez que estas crianças só contavam com a escola para a aquisição do conhecimento formal.

Darcy Ribeiro propunha uma escola de tempo integral, para evitar que as crianças brasileiras de baixo poder aquisitivo sofressem o abandono das ruas e ficassem vulneráveis a fatores de risco ou situações de falta de assistência em lares onde seus pais não podiam estar presentes. Enquanto os pais cumpriam suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares tinham sua infância extinguida, assumindo grandes responsabilidades de adultos, o que configura um processo de adultização precoce. “A proposta pedagógica do CIEP se dava em torno da articulação da educação, da saúde e da cultura” (MAURÍCIO, 2014).

No que se refere ao Programa Mais Educação, este atualmente representa o principal programa do governo federal para implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira; entretanto, ressaltamos que nas esferas estadual e municipal vêm sendo criados projetos/programas que visam à ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, amparados pelo disposto na Lei nº 9.394/96 (CAVALIERE, 2007).

Chaves (2002) ressalta que a discussão sobre a escolarização em tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade de a criança permanecer na escolas em um tempo “total” ou “inteiro”, isto é, tendo em média de oito horas por dia; neste caso, a quantidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo inteiro de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender

a ler, escrever e contar. Para o autor, a formulação dessa proposta só se torna viável, no presente momento, porque houve um longo período de institucionalização de toda uma maquinaria escolar que, ao ficar cada vez mais sofisticada, foi criando novas exigências educacionais.

No que se refere a essas novas exigências, destacamos os estudos de Jesus e Borges (2015), que apontam que desde a década de 1990 as políticas públicas educacionais no Brasil, com a adesão às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, tenderam a sobrepor as funções da escola, o que acentuou a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, evidenciando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo.

Diante deste contexto, percebemos que a escola de tempo integral se encaixa dentro dessa política de programas. Embasada em um discurso utópico de que a escola em tempo integral é o tipo mais adequado de instituição escolar, capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente, perpassa projetos educacionais voltados para essa temática e para os ideais do Banco Mundial, como afirmam Jesus e Borges (2015, p. 6).

A influência das agências internacionais como o Banco Mundial tem causado à educação escolar consequências diretas no que se refere à qualidade no ensino. Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma ressignificação da escola em tempo integral visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria da qualidade do ensino.

O pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial que têm como estratégia essa ação não pode ser visto como a melhor alternativa para a melhoria da qualidade do ensino no País, uma vez que outros fatores estão atrelados a essa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/comunidade, a formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho docente e outros. Para Libâneo (2010), os fatores internos são responsáveis pela melhoria do ensino, na medida em que podem proporcionar a aprendizagem do indivíduo.

As demandas e pressões sociais que exigem da escola uma melhor oferta de escolarização básica de uma sociedade urbana provedora de novas necessidades econômicas, culturais e sociais têm apontado a educação integral e a escola de tempo integral como horizonte de possibilidades de melhoria da oferta e da qualidade de educação básica no Brasil.

Neste contexto, para atender às novas exigências estabelecidas por tais políticas no cotidiano escolar, é necessário efetivar as funções da coordenação do trabalho pedagógico. A coordenação pedagógica já é uma atividade plena de desafios e, neste momento, esses desafios

precisam também ser dimensionados. Assim, questões e obstáculos do cotidiano da escola, aparentemente rotineiros ou reiterativos, devem ser olhados sob outra perspectiva, devem ser buscadas novas alternativas para enfrentá-los e superá-los (PLACCO; ALMEIDA, 2008).

Os coordenadores pedagógicos exercendo funções articuladoras, formadoras e transformadoras – como previsto em lei⁴ – devem estar atentos à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento (VASCONCELLOS, 2011).

Para tanto, torna-se necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Como integrante da equipe de direção, cotidianamente esse profissional se depara com uma vasta complexidade e uma gama de dificuldade de suas funções, especialmente em seu papel de articulador das áreas curriculares, uma vez que tal articulação implica o envolvimento das pessoas que atuam na escola (SILVA, 2012).

Atualmente, as novas formas de organização curricular se apresentam, principalmente, como de período integral, e têm sido criadas em alguns estados. A escola de tempo integral não pode ser pensada como uma unidade fragmentada, ensino formal e lazer, mas sim como um projeto político-pedagógico dinâmico, com atividades intrinsecamente organizadas, buscando-se expandir o conhecimento cultural do aluno e promovendo o seu desenvolvimento integral. São novos desafios para a coordenação pedagógica e toda a equipe gestora da unidade escolar.

Segundo Silva (2012), o professor-coordenador ou o coordenador pedagógico é aquele que durante o ano inteiro articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos: planejamento, acompanhamento e avaliação.

Diante do exposto, este trabalho pretende demonstrar o estudo realizado sobre a organização do tempo e do trabalho pedagógico para atender à oferta de educação em tempo integral, implantada desde 2012 em uma escola da rede estadual de ensino do município de Belém, PA.

Interessou-nos apreender como o trabalho do coordenador pedagógico tem desempenhado o seu papel na prática educativa, considerando a gestão pedagógica que o cerca,

⁴ Cada estado e município brasileiro possui uma legislação específica sobre a função/atribuição (articuladora, formadora e transformadora) do pedagogo na escola, podendo-se apresentar pequenas variações.

os desafios para garantir o direito à aprendizagem, a formação do corpo docente, a sua própria formação e o conhecimento, quanto aos deveres primordiais da sua função para atender às novas exigências das políticas educacionais que são estabelecidas à escola de tempo integral. Tal função é permeada pelos desafios que esse profissional enfrenta no cotidiano das escolas para a organização do trabalho pedagógico, seja nos contextos de formação continuada ou formação em serviço.

Para Silva (2012), o coordenador pedagógico deve concretizar sua função na escola de forma articuladora; para isso, esse profissional precisa traçar um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar. Se esse plano não existir, o trabalho do coordenador ficará restrito a resolver problemas do dia a dia, o que o leva a uma ação descontínua e sem resultados.

Para esse autor, a escola já dispõe de alguns instrumentos que demandam essa ação articuladora. Uma delas, quem sabe a mais importante, é a elaboração do projeto político-pedagógico. Sua construção caracteriza-se em importante exercício de autonomia e implica um instrumento que permite (re)pensar a escola nas dimensões internas e externas.

Para Veiga (2013) o projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Para a autora, a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, para uma melhor aproximação com o objeto de estudo – a organização do tempo e do trabalho pedagógico em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino do município de Belém, PA (2012-2017), interessamo-nos em buscar respostas a uma questão fundante: Como a escola Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede estadual de ensino do Pará (2012-2017)?

Para o aprofundamento da pesquisa elegemos três **questões norteadoras**, a saber:

- a) Como se configura o debate teórico sobre as concepções e os conceitos de tempo integral e educação integral na literatura brasileira?
- b) Como se deu o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Ensino do Pará?
- c) Como a escola está organizando-se pedagogicamente com a ampliação do tempo na jornada escolar?

Para melhor orientar este estudo, delimitamos como **Objetivo Geral**: Analisar como a escola de tempo integral Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede estadual de ensino do Pará (2012-2017).

Neste sentido, delimitamos como **Objetivos Específicos**:

- a) Levantar as principais concepções e conceitos de educação integral e tempo integral na literatura brasileira;
- b) Descrever como se deu o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Ensino do Pará;
- c) Compreender como a escola Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente com a ampliação do tempo na jornada escolar.

A decisão desses objetivos supõe, obviamente, a necessidade de investigar as potencialidades e obstáculos à implementação da política educacional que visa à ampliação do tempo escolar e a forma com que vem sendo desenvolvida a organização do tempo e do trabalho pedagógico na unidade escolar para atender a essa oferta de ensino. A esse respeito, é preciso ter ciência de que a ampliação dessa política se apresenta como resultado de determinações econômicas, sociais e políticas mais amplas, que têm sido objeto de atenção de número considerável de estudos nos últimos anos. Nós mesmas, num deles (GUIMARÃES; SOUZA, 2017) tivemos a oportunidade de examinar essas determinações.

No tocante à unidade escolar, o exame das questões referentes às atividades, relações e processos que se dão em seu interior deve ter, de acordo com os objetivos da investigação, a preocupação de buscar, no funcionamento e organização do tempo e do trabalho pedagógico da escola de tempo integral, as perspectivas de uma participação direta da comunidade nas decisões da escola, identificando os obstáculos, bem como os elementos facilitadores para a efetivação dessa política.

Neste sentido, a implementação dessa política “jamais terá consistência se for “delegada” apenas pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social” (PARO, 2011, p. 21). Por isso, é preciso verificar o que a comunidade pode fazer por si própria no momento presente e quais os obstáculos que se apresentam para que sua potencialidade se substancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva das decisões da escola para a concretização dessa proposta de educação, que tem como finalidade ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola.

A temática “ampliação do tempo escolar e organização do trabalho pedagógico” constitui-se como um campo produtivo para estudos que venham contribuir com o debate

esclarecedor, tanto das necessidades urgentes de sua implementação, quanto para a fundamentação dos pressupostos teóricos que norteiam essas experiências.

Com o intuito de delimitar ainda mais este objeto de estudo, visto que sua amplitude é bastante vasta, optamos por adentrar somente na etapa de ensino que corresponde ao ensino fundamental, uma vez que foi identificado, no estudo preliminar, que o ensino fundamental em tempo integral se apresenta como um processo ainda muito incipiente no estado e conta com poucas unidades escolares em fase de implementação.

Tal estudo contribuiu de forma significativa para apontar quais os caminhos adotados pela proposta de escola de tempo integral apresentada pela SEDUC-PA, e assim, contribuirá no debate e na luta pela superação de propostas antagônicas de escola, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional até as que preferem que ela cumpra programas sociais.

Com isso, optamos em desenvolver este estudo, por entendermos ser urgente e imprescindível a análise sobre a referida temática, através da fundamentação teórica e consistente de produção, análise e sistematização de dados que contribuam para compreendermos em qual medida essas propostas, enquanto práticas sociais, políticas, culturais e pedagógicas, têm produzido outras concepções de educação; e, sobretudo, quais atores sociais são centrais nessas propostas, e ainda, “em que relações sociais, políticas, culturais essas propostas e seus atores se afirmam ou são secundarizadas e até desconstruídas” (ARROYO, 2013, p. 29).

Após a contextualização, delimitação, problematização do objeto de estudo e relevância acadêmica e social do estudo, passaremos a descrever a forma como o texto está estruturado.

O estudo está estruturado em seis seções, incluindo **Introdução** e **Considerações Finais**. A **Introdução** apresenta a contextualização, delimitação e problematização do objeto de estudo, relevância acadêmica e social do estudo e a forma como está estruturado o texto de dissertação.

A segunda seção, **Caminhos Metodológicos**, discorre sobre a metodologia por meio da qual foi orientada a construção do conhecimento científico, no âmbito do presente estudo. Trata-se de uma seção onde se registram as justificativas e critérios adotados para a adoção dos aspectos metodológicos utilizados no decorrer da investigação, além do referencial teórico-metodológico adotado.

A terceira seção, intitulada **O contexto histórico da educação integral em tempo integral na educação brasileira**, está composta por três subseções: 1) Concepções e conceitos de tempo integral e educação integral no cenário brasileiro; 2) Educação integral em tempo

integral no Brasil – algumas lições do passado refletidas no presente; e 3) Políticas de ampliação do tempo escolar na legislação brasileira. Nesta terceira seção discutimos a educação integral em tempo integral do ponto de vista histórico e conceitual, buscando perceber a polissemia do termo existente nesse fenômeno educacional, de modo a identificar as concepções e práticas de educação integral em tempo integral desenvolvidas ao longo da história. Discorre, ainda, sobre a discussão acerca da legislação educacional que orienta essa política no Brasil.

A quarta seção, denominada **Política de ampliação do tempo escolar no estado do Pará**, está organizada em três subseções: 1) Educação paraense no contexto da educação de tempo integral; 2) Política de educação integral/tempo integral no estado do Pará: o que revelam as produções acadêmicas?; e 3) O processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará. Apresenta o quadro situacional da educação paraense diante da oferta de ensino em tempo integral no estado do Pará, bem como busca compreender o que revelam as produções acadêmicas acerca da implementação dessa política no estado; apresenta também como ocorreu o processo de efetivação de tal política na rede estadual de ensino do Pará.

A quinta seção, denominada **Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará**, está organizada em três subseções: 1) Estrutura organizacional da escola Rio Tapajós; 2) O projeto político-pedagógico da escola Rio Tapajós; e 3) Organização do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Esta seção apresenta a estrutura organizacional da escola e expõe especificamente os resultados obtidos pelo estudo concretizado na referida escola, com vistas à análise do documento do PPP da escola, e entrevistas realizadas junto às coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada.

Por fim, nas **Considerações Finais** são destacados os elementos identificados nas seções anteriores e expõem-se os resultados da referida pesquisa, de modo a confirmar se os objetivos foram alcançados, em relação ao que propomos nesta pesquisa.

Após a apresentação da estrutura do texto, passaremos a descrever a construção textual da segunda seção deste estudo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa científica, fundamentalmente, precisa de um caminho que a conduza à obtenção dos objetivos antecipadamente traçados. Este caminho é construído, principalmente, a partir da natureza do objeto de estudo, das afinidades do (a) pesquisador (a) com as concepções filosóficas e metodológicas existentes, de seu engajamento com a atividade de pesquisa e com a realidade a ser analisada. Trata-se dos princípios e procedimentos metodológicos norteadores da investigação, por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada e efetivada. Ao mesmo tempo em que visa a conhecer caminhos do processo científico, também problematiza “criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade” (DEMO, 1995, p. 11).

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa e responder à questão central que se coloca neste estudo, foi necessária a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa. A definição por esta abordagem de pesquisa se deu devido à sua natureza humana e social, e devido à caracterização do problema de pesquisa, a qual se traduziu no interesse em querer saber: Como a escola Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede estadual de ensino do Pará (2012-2017)? Partindo desses critérios, consideramos o que nos diz Godoy (1995, p. 58):

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para Cavaliere (2007), a organização social do tempo constitui-se como um elemento crucial para as diversas formas organizacionais de uma determinada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola, que, sendo uma das mais importantes referências para a vida das crianças e adolescentes, tem sido um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. Partindo deste fato e do objetivo geral da pesquisa, decidimos adotar o modelo qualitativo de pesquisa, uma vez que este paradigma

de investigação se dirige, sobretudo, às pesquisas que têm interesse em explicar ou compreender fenômenos históricos, humanos e sociais, como é o caso do objeto deste estudo.

Ao definirmos o paradigma qualitativo como base da abordagem metodológica, não negamos, com isso, atributos quantitativos que são inerentes à realidade analisada e que, de forma integrada, definem a natureza do objeto de investigação, conforme nos afirma Gatti (2012, p. 5):

Usando, quer dados de natureza quantitativa, quer de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que estes dados e suas análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura, e, não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles. Nesta perspectiva, qualitativo e quantitativo constituem-se em unidade dialética necessária.

Gatti (2012) esclarece, ainda, que a dicotomia quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, mas isso não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes em suas características, métodos e propósitos. No entanto, as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem.

A autora André (2013, p. 97), também corrobora essa discussão, ao afirmar que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado à natureza existencial humana, a pesquisa qualitativa direciona-se, sobretudo, às investigações que possibilitam compreender as significações que os próprios indivíduos colocam em prática para construir seu mundo social; assim, a presente pesquisa pretende conhecer determinados fenômenos presentes na particularidade da realidade vivenciada na escola Rio Tapajós.

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa, permitindo ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou local, e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. Corroboram, ainda, a definição

da perspectiva qualitativa de pesquisa autores como Deslandes, Minayo e Gomes (2009, p. 21), ao mostrarem que a pesquisa qualitativa apresenta características adequadas ou mais propícias às investigações que envolvem a questão social e as indagações de como abordá-la, campo no qual o objeto de estudo desta dissertação está situado, conforme os autores:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz, e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Além dos aspectos destacados pelos autores supracitados, vale destacar também que a pesquisa qualitativa permite a reflexividade do pesquisador e da pesquisa; neste sentido, os métodos quantitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de simplesmente adotá-la como uma variável a interferir no processo investigativo, conforme destaca Flick (2009, p. 25):

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Considerando essas características, o enfoque qualitativo tornou-se de grande relevância para esse estudo, uma vez que nos proporcionou possibilidades de construção de um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo. Sendo assim, a abordagem qualitativa de pesquisa tem como finalidade principal a análise e significação da realidade estudada. No entanto, para alcançar a significação dessa realidade, será necessária a adoção de outros procedimentos, tais como a descrição, a compreensão e, por último, a inferência e a significação. “A adoção de tais procedimentos em sua totalidade depende, entretanto, do tipo de pesquisa a ser adotado no âmbito deste paradigma de investigação” (RIBEIRO, 2017, p. 28).

Adotando então, como base, os princípios anteriormente mencionados e levando em consideração a existência de poucos trabalhos na região Norte do País relacionados ao objeto de estudo aqui destacado, bem como as questões que nortearam esta investigação, decidimos, então, operacionalizar a pesquisa a partir da técnica de pesquisa do tipo “estudo de caso”.

2.2 O TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA

A definição pelo tipo de pesquisa “estudo de caso” se deu, sobretudo, devido ao objeto deste estudo, uma vez que o estudo de caso é um tipo de pesquisa que “se concentra no estudo de um caso particular considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2016, p. 128). Deste modo, o estudo de caso é particular, mas não isolado, estando no conjunto de outras condições análogas. Assim, a investigação na escola Rio Tapajós será um caso particular que irá representar um conjunto de escolas pertencentes à rede estadual de educação do Pará.

Neste sentido, a escolha do estudo de caso como tipo de pesquisa dá-se pelo fato de a política de ampliação do tempo escolar estar ocorrendo em vários municípios e estados brasileiros. Em cada município ou estado, esta experiência se fez e se faz em contextos diferentes e com singularidades diversas.

Nosso objeto de estudo demandava uma investigação que privilegiasse técnicas qualitativas de análise, buscando examinar em profundidade os múltiplos aspectos que envolvem a questão da organização pedagógica da escola Rio Tapajós no processo de implementação da política de ampliação do tempo escolar; decidimos então pelo estudo de caso, escolhendo uma escola pública estadual de ensino fundamental, instalada em um bairro de periferia urbana com população de baixa renda localizada no município de Belém, PA.

Inicialmente colocamos, como condição para a escolha da unidade escolar, que a mesma tivesse experimentado a ampliação do tempo escolar, desde o processo de implantação dessa política, quando teve início em 2012 na rede estadual de educação do Pará. Pretendemos com isso isolar a variável “descontinuação”, uma vez que essa proposta de escola permanece até os dias atuais na escola Rio Tapajós.

André (2013, p. 97) explica que “estudos de Caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. A autora esclarece que, na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que empregam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas permitem reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária, conforme destaca:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se

manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Considerando estas características, o estudo de caso tornou-se de grande relevância para a realização deste estudo, já que nos possibilita focalizar um fenômeno particular que trata da experiência de ampliação do tempo escolar na escola Rio Tapajós no período de 2012 a 2017, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, visto que o conhecimento está em constante processo de construção e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Segundo Yin (2001, p. 32), estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre os fenômenos e os contextos não estão claramente definidos”. O autor explica que a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Yin (1994) afirma que, de modo geral, os estudos de caso são estratégias preferidas quando questões “como” e “por que” estão a ser colocadas, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos, e quando o foco está nos fenômenos contemporâneos dentro do contexto da vida real. Com base neste fato e em decorrência do problema de pesquisa, decidimos adotar o estudo de caso como estratégia de pesquisa, visto que este tipo de pesquisa tem interesse em explicar os fenômenos contemporâneo dentro do universo existencial humano da vida real. “Como um esforço de investigação, o Estudo de Caso contribui de forma única para o conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 1994, p. 11-12).

Para a realização desta pesquisa é necessário reconhecer a importância de três categorias de análises, a saber: “**educação integral**”, “**tempo escolar/ampliado**” e “**organização pedagógica**”. Estas categorias serviram como guias teóricos para a realização do estudo, ajudando na compreensão do objeto da pesquisa e conduzindo a investigação em seus aspectos gerais. Por meio destas categorias de análise, busquei desvelar os limites e possibilidades que a organização do trabalho pedagógico adquire no interior da escola em regime de tempo integral, com vistas à aproximação de uma formação integral.

2.3 O CAMPO DE PESQUISA E OS INFORMANTES

O campo da pesquisa trata-se do local onde será realizado o estudo do objeto a ser investigado. A pesquisa de campo é desenvolvida no lugar onde os sujeitos vivem as tarefas cotidianas.

No caso deste estudo, o campo ou o local da pesquisa é uma unidade escolar pertencente à rede de escolas estaduais do município de Belém, PA, onde buscamos colher informações sobre como se dá a organização do tempo e do trabalho pedagógico na referida escola, para atender à oferta de ensino fundamental em tempo integral, implementada pela SEDUC-PA (2012-2017), bem como onde selecionamos os nossos informantes, que são os sujeitos da pesquisa.

Para a escolha do município onde a escola está situada e dos sujeitos da pesquisa, foi preciso elencar alguns critérios.

2.3.1 Critérios para escolha do município

Quanto à escolha do município, os critérios foram os seguintes:

- a) O município deve possuir o maior número de escolas de tempo integral no estado do Pará;
- b) O município deve ser pioneiro na experiência de escolas de tempo integral no estado;
- c) Ser o município onde está situada a Secretaria de Estado de Educação do Pará, órgão responsável pela implementação e gestão do Programa Escola de Tempo Integral na rede de educação básica.

2.3.2 Critérios para a escolha da escola onde foi realizada a pesquisa de campo

A escolha da escola estadual de Ensino Fundamental Rio Tapajós⁵, em especial, diz respeito à sua peculiaridade, a qual permitiu por meio da pesquisa exploratória realizada através dos documentos norteadores da proposta Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, juntamente com os sites oficiais, enxergar nela características próprias que dariam subsídios a nossa investigação, visto que a escola faz parte do Projeto Piloto ETI da SEDUC-PA e se configura como pioneira nessa experiência; além disso, a referida escola possui o maior número de

⁵ Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome da escola bem como os de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de campo são fictícios.

matrículas de alunos com regime de tempo integral na Rede Estadual de Educação do Pará, somando um total de 548 matrículas realizadas no ano de 2017, fato que lhe dá maior propriedade em relação às demais propostas da mesma natureza.

Parte daí a necessidade de estudar mais profundamente como a coordenação pedagógica da referida escola tem organizado sua proposta político-pedagógica para atender à oferta de educação em tempo integral, e que passa a ser vista como uma proposta executora das intencionalidades da SEDUC-PA.

2.3.3 Critérios para a escolha dos sujeitos da investigação

Como a intenção da pesquisa é obter informações sobre o objeto de pesquisa a partir do olhar dos próprios informantes, consideramos que:

- a) Os sujeitos fossem coordenadores pedagógicos da escola pesquisada;
- b) O trabalho destes profissionais estivesse diretamente relacionado às atividades de organização do tempo e do trabalho pedagógico na referida escola.

A partir destes critérios estabelecidos, elegemos três sujeitos da pesquisa; foram definidos três coordenadores pedagógicos. Conforme o quadro 1, serão dispostos os participantes da pesquisa, três informantes:

Quadro 1– Sujeitos da pesquisa – 3 informantes

Informantes	Nº de participantes	Motivo da escolha
Coordenadoras pedagógicas	3 (três)	Por serem responsáveis pela organização do tempo e do trabalho pedagógico na escola pesquisada.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir do contato com os participantes da pesquisa, foram analisadas as relações estabelecidas entre a proposta contida nos documentos oficiais, a literatura consultada e a percepção dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Essa tentativa buscou articular uma reflexão entre teoria e prática de maneira a perceber o movimento presente no cotidiano escolar, as contradições e os possíveis conflitos que se manifestam na experiência investigada.

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

Para melhor orientar este estudo, o trabalho de investigação foi dividido em quatro momentos fundamentais listados abaixo.

2.4.1 Revisão da literatura

Com o objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 42).

Neste primeiro momento, realizamos um levantamento a partir de uma revisão bibliográfica acerca do que existe na literatura acadêmica sobre o tema, por meio de seleção de teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados dos programas de pós-graduação do estado do Pará, acervos do portal da CAPES, Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Anais da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), banco de dados da SCIELO, da CAPES, bibliotecas digitais das universidades brasileiras, além de livros e artigos científicos que versam sobre o assunto.

As leituras que realizamos contribuirão para todas as etapas da pesquisa, particularmente para a discussão sobre as propostas de escolas de tempo integral em andamento no Brasil e, especialmente, no estado do Pará.

2.4.2 Pesquisa documental

Neste tipo de pesquisa os documentos constituem fonte rica e estável de dados, pois os documentos subsistem ao longo do tempo e tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobre tudo de outros tipos de documentos, tais como: jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Os documentos selecionados para análise e fundamentação da pesquisa permitiram compreender o contexto e o objetivo da política de ampliação do tempo escolar executada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará, bem como as suas interconexões no processo de

implementação de tal política, especialmente quanto à organização do tempo e do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós. Os documentos que foram selecionados para análise podem ser observados a partir do quadro 2, que os resume.

Quadro 2 – Documentos selecionados para análise no âmbito estadual

Documentos	Natureza
Lei nº 7.441 de 02 de julho de 2010	Institui o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE-PA), esta for sua vez, regulamenta as ações do Governo do Pará na área educacional para o decênio (2010-2020).
Resolução nº 002/2012	Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA.
Resolução nº 003/2012	Dispõe sobre o funcionamento e organização do Projeto Escola de Tempo Integral.
Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PA), com vigência, com vigência por 10 anos (2015-2025).
Plano Estadual de Educação do Pará (2015-2025)	Sancionado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014.
Projeto Político-Pedagógico da Escola Rio Tapajós (2015)	Documento elaborado pela comunidade da escola Rio Tapajós, que norteia a proposta política e pedagógica da referida escola.
Relatório do Projeto Teia (Projeto de Formação Continuada de Educadores do Programa Mais Educação: “Territórios, Educação Integral Cidadania/2015”)	Documento que contém a Cartografia da escola analisada.
Plano de Gestão da Escola (2017)	Documento que contém as ações da escola no período 2017.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do contato com os documentos (2018).

A partir da análise dos documentos, foi possível identificar como a ampliação do tempo escolar vem sendo regulamentada em seus aspectos legais na rede estadual de educação do Pará; contudo, essa caracterização, realizada sem a apreensão do cotidiano da escola em tempo integral, não poderia fornecer todas as informações buscadas, de modo que a terceira fase da pesquisa se deu com investigação *in loco*.

2.4.3 Pesquisa de campo

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseios por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2016, p. 131-132).

A pesquisa *in loco* tem o propósito de investigar como o tempo escolar e o trabalho pedagógico vêm sendo organizados na escola Rio Tapajós para atender à proposta de escola de tempo integral implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, no período 2012-2017.

Nesta etapa da pesquisa, elegemos como lócus de investigação a escola Rio Tapajós, que é uma escola de ensino fundamental da Rede Estadual de Educação (REE) do Pará. A escola faz parte do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, implantado em 2012, e se configura como pioneira na experiência de escola de tempo integral executada pela REE do Pará. Para tanto, sua natureza qualitativa foi de suma importância, pois nos proporcionou uma melhor interação com os sujeitos envolvidos na experiência analisada, buscando examinar em profundidade os diversos aspectos que envolvem o modelo de educação integral em tempo integral que vem sendo implementado na escola Rio Tapajós.

A coleta de dados na escola Rio Tapajós foi realizada a partir da técnica de entrevista semiestruturada⁶. A pesquisadora utilizou um gravador com permissão dos entrevistados e da direção da escola, a fim de obter informações, percepções e impressões que os sujeitos constroem sobre a organização do tempo e do trabalho pedagógico na unidade escolar.

2.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O material coletado (registros, documentos oficiais, entrevistas e outros que se fizeram necessários) foi analisado por meio da técnica de pesquisa “análise de conteúdo”.

Para Moraes (1999, p. 2) “a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma simples leitura. Já Severino (2016) afirma que a referida técnica se constitui como uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. O autor destaca ainda que este procedimento metodológico é:

⁶A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista; esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991, p. 154).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. (SEVERINO, 2016, p. 129).

Os autores Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14) também corroboram a definição da técnica de pesquisa análise de conteúdo, ao destacarem que a análise de conteúdo “compreendem técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”. Neste sentido os autores afirmam que:

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (2014, p. 14).

Foi por conta dessas funções da presente técnica que adotamos a “análise de conteúdo” para a análise e interpretação dos dados contidos nos documentos oficiais e das falas dos entrevistados, pois partimos do princípio de que a interpretação dos dados obtidos na pesquisa não seria possível somente por meio de uma leitura comum. Neste sentido, a referida técnica nos ajudou a compreender o que está posto oficialmente e o que é produzido na prática escolar, num movimento capaz de fazer perceber as contradições das intenções que perpassam o discurso de quem elabora e a prática de quem executa.

A análise de conteúdo e a interpretação dos dados levantados foram organizadas, priorizando a dimensão didático-pedagógica, de forma a relacioná-la aos objetivos centrais da pesquisa. Deste modo, a escolha do tratamento das informações mediante a técnica de análise de conteúdo justifica-se ainda pela intenção de investigar a profundidade e modo como cada um dos sujeitos envolvidos percebe o significado dessa realidade. E ainda oferece informações consistentes para permitir descrever e compreender a lógica, implícita ou não, que permeia as relações estabelecidas no interior do espaço escolar investigado.

Uma vez definida a forma de tratamento das informações, com a qual organizamos a análise temática, passamos a definir o referencial teórico da pesquisa.

Quanto ao referencial teórico, realizamos uma revisão bibliográfica para compreender o debate teórico sobre o assunto abordado. Entretanto, em busca de ampliar ainda mais nossa visão sobre o tema, também se fez necessário conhecer o pensamento de autores que discutem o contexto histórico sobre o qual a educação brasileira vem constituindo-se ao longo do tempo.

Para a compreensão do contexto histórico educacional, tomamos como norte as leituras de obras e artigos do autor Vitor Henrique Paro, que sempre se debruçou sobre a causa da defesa da educação pública neste país.

As leituras que realizamos das obras desse autor – *Por dentro da Escola Pública* (PARO, 2000) e *Crítica da Estrutura da Escola* (PARO, 2011) – possibilitaram-nos uma análise histórica e situada, contextualizada e sistemática sobre a política educacional como marca de um atraso técnico-científico que se registra na prática diária de nossa sociedade brasileira. Neste sentido, faz-se necessária a estruturação de uma escola para atender às necessidades de um ensino comprometido com a classe popular, através de métodos e conteúdos para dar conta dos avanços didáticos e pedagógicos proporcionados pelas ciências da educação, com o propósito de efetivar a apropriação da cultura e da formação integral dos sujeitos que passam por ela e necessitam dela.

Deste modo, Paro (2011) se fundamenta na ciência para demonstrar a inadequação da estrutura da escola à educação como direito à cultura e a urgência de sua superação, tanto em termos didáticos, curriculares e organizacionais, quanto na maneira de tratar os educandos, educadores, professores, gestores e comunidade em geral. Verificamos, então, que:

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórica-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimento e informações, mas da apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. (PARO, 2011, p. 26).

Corroborando com Paro (2011), reconhecemos que a escola pública brasileira se constituiu ao longo do tempo através de um processo de expansão dualista, que reproduz claramente as desigualdades geradas na vida econômica e social e dificilmente é acessível às camadas desfavorecidas. Esse dualismo existente na escola brasileira, que se destaca como um divisor de águas entre a educação das elites e a educação das classes populares, e esses efeitos desfavoráveis geram a denominada “carência cultural” dos alunos das classes menos favorecidas.

Em relação ao entendimento acerca da política que amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola, uma gama de autores distintos vem, historicamente, dispondo-se a aprofundar e a compreender as políticas de ampliação do tempo escolar realizadas nas escolas de tempo integral, mediante uma concepção de educação integral que possibilite ir além da

simples ampliação do tempo escolar. Dentre os principais autores que pesquisam sobre a educação integral em tempo integral, destacamos as obras: livros e artigos de Arroyo (1987, 1988), Brandão (1989, 2009), Coelho (1998, 2002, 2007), Cavaliere (2007), Paro (2000, 2011), Maurício (2002, 2009), Teixeira (1959, 1961, 1962, 1967), Ribeiro (1987), Moll (2012) e outros.

No caso específico do nosso objeto de estudo, alguns autores vêm tratando acerca do debate teórico sobre a organização do trabalho pedagógico na escola; entre esses autores, destacamos as obras: livros e artigos de Placco (2012), Vasconcellos (2011), Souza (2012), Almeida (2012), Prado (2012), Silva (2012), Cristov (2012), Pimenta (1992) e outros.

Neste sentido, reafirmamos que se fez uso destes autores, especialmente porque notamos que fazem parte das principais referências para nossa pesquisa, e por se fundamentarem na discussão sobre a educação, tanto no espaço escolar quanto na perspectiva do papel da escola em múltiplas dimensões.

A respeito das múltiplas dimensões da escola e partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição criada pela sociedade com objetivos socioeducativos específicos, destacamos as ideias de Brandão, ao afirmar que:

É preciso, no entanto, que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descure da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para os alunos, seja para os professores e as equipes administrativas. (BRANDÃO, 2009, p. 107).

Desde modo, Maurício (2009a) ressalta que a escola de horário em tempo integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor. O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola ou por falta de alternativa da família, e ela deve estar relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade; assim, a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade, ou ainda qualidade com tempo.

A escola de tempo integral requer adaptação do aluno. O professor não deve ir para essa escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrículas, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. (MAURÍCIO, 2009a, p. 28).

Nesta mesma linha de pensamento, Coelho (2009) ressalta que quando nos referimos ao termo *educação integral*, pressupõe-se falar, também, em tempo ampliado/integral na escola, com o tempo escolar ampliado, e é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades, não somente as conhecidas como atividades

escolares, e que contemple experiências que possibilitem a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para Cavaliere (2009), o aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Neste sentido, a autora afirma que:

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a 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 político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Visto que a compreensão do tempo escolar na educação integral deverá fundamentar-se na formação humana que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas, que possibilite condições compatíveis para a apropriação da cultura em sua totalidade, esses modelos de organização das atividades educativas podem ser realizados dentro ou fora da escola, como afirma Cavaliere (2009, p. 52):

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País, podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Corroborando para essa discussão, Paro (2009) nos esclarece que o tema educação integral em tempo integral é um assunto muito relevante, uma vez que não se pode confundir educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral. Neste sentido, é preciso ficar clara a distinção entre estes termos para separarmos de vez a tendência, que se estende, de que a ampliação do tempo escolar seja apenas isso: “fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa” (PARO, 2009, p. 13).

Da mesma forma como Paro (2009) pensa a proposta de educação integral em tempo integral, Arroyo (2012) pondera que a ampliação do tempo escolar como política pública vem ocupando centralidade no Ministério da Educação, em muitas escolas e redes municipais e estaduais. No entanto, essas propostas devem garantir o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver a todas as crianças e adolescentes, caso contrário, correm o risco de perder o seu significado político. Conforme Arroyo (2012, p. 33),

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

Arroyo (1987, p. 4) enfatiza que “na história da educação, quando não se fala apenas em escola, mas em escola de tempo integral, está-se pensando em propostas de educação e formação integral”. O autor destaca que:

A escola de tempo integral é uma proposta político pedagógico mais específica do que a universalização do ensino e vem sendo repetida constantemente. É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel entre os trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico. (ARROYO, 1987, p. 4).

Os aspectos destacados pelos autores supracitados nos ajudaram a compreender que, no processo de aprendizagem, o tempo assume grande importância, pois o ato de aprender requer elaboração de atividade significativa, demanda realização de múltiplas experiências no cotidiano da escola, requer errar no caminho das tentativas, buscas e incertezas, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem, enfim, requer a promoção de propostas de educação que possam ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo na escola.

Diante do posicionamento dos diversos autores citados, notamos que a temática em discussão pode ser analisada por diferentes lentes. No entanto, concordamos com a compreensão de propostas de educação em tempo integral, na mesma linha do pensamento das autoras Coelho (2009), Maurício (2009) e Cavaliere (2007), pois entendemos que a escola de tempo integral deverá ter a preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola. Essa instituição não poderá perder seu foco com funções e ações assistencialistas desordenadas de suas tarefas.

Desde modo, a ampliação do tempo escolar deverá ser fundamentada em propostas de educação integral que favoreçam ações que primem pela materialidade do ser humano na dimensão integral, como afirma Maurício (2009b, p. 53):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e outros se dá conjuntamente.

Consideramos aqui obras e produções científicas que contribuíram para a contextualização do problema de pesquisa, bem como a análise do referencial teórico. Notadamente, são as principais referências para essa pesquisa por considerarem a perspectiva fundamentada de educação em tempo integral, no espaço escolar e por apontarem propostas de educação que vão além do papel da escola.

Os pesquisadores admitem a existência das múltiplas propostas de educação em tempo integral, tempo escolar ampliado e educação integral propaladas pelo Estado brasileiro. Com isso, podemos constatar que, na história da educação brasileira, têm surgido propostas de educação integral, com vistas à ampliação do tempo escolar sob diversos enfoques pedagógicos e com objetivos diferentes.

De acordo com essa perspectiva, o que se observa na história da educação integral, sob as perspectivas de ampliação do tempo escolar no Brasil, é que, apesar de muitas experiências terem sido desenvolvidas, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar "formação integral ou educação integral", ou seja, não se consegue identificar a existência de uma proposta brasileira de educação integral e, sim, o que a literatura tem apontado é que existem diferentes projetos de educação integral em escolas de tempo integral, os quais muitas vezes não têm a preocupação com a formação integral do aluno.

Após apresentarmos os caminhos metodológicos e o referencial teórico da pesquisa, passamos a descrever a construção textual da terceira seção deste estudo.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Esta seção resgata e discute a temática educação integral em tempo integral do ponto de vista histórico e teórico-conceitual, apresenta as concepções, conceitos e práticas de educação integral e tempo integral no cenário brasileiro, bem como se apresentam aqui as bases legais das políticas de ampliação do tempo escolar na legislação brasileira.

3.1 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Esse tema já foi objeto de estudo de muitos pesquisadores no Brasil. Entre esses destacam-se Arroyo (1987, 1988), Brandão (1989, 2008), Coelho (1998, 2002, 2007), Cavaliere (2007), Paro (1988, 2012), Maurício (2002, 2009), Teixeira (1959, 1961, 1962, 1967, 1994, 1997), Ribeiro (1986), Moll (2012) e outros. Neste sentido, embasamos nossa construção textual nas ideias desses autores por se destacarem dentre os primeiros pesquisadores brasileiros a debruçar-se sobre o assunto, tendo conseguido sistematizar vários fatos e experiências que marcaram no campo da discussão sobre a educação integral em tempo integral, os quais servem de base para inúmeras análises realizadas no âmbito da produção científica, seja em forma de artigos científicos, seja em forma de dissertações e teses.

A discussão acerca da educação integral no Brasil ampliou-se a partir da segunda metade do século XX, concretizando assim a realização de algumas experiências; mas só agora, na segunda década do século XXI, recebeu espaços nas políticas públicas educacionais mais amplas, com a implantação de programas e projetos que proporcionem um tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Os estudos de Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 33) revelam que, devido à ampliação da crise do capitalismo, a partir de 1990, os países imperialistas⁷, por meio de seus organismos multilaterais, como o Banco Mundial⁸ e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁹, impuseram aos países semicoloniais, como o Brasil, orientações

⁷ Compreendemos o imperialismo como fase superior do capitalismo, como analisa Lênin (1979).

⁸ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

⁹ A sigla UNESCO significa *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, da educação, da comunicação, das ciências naturais e das ciências sociais.

para que ampliassem a jornada escolar como medida de segurança social nas áreas mais empobrecidas. Mediante essas orientações, o Ministério da Educação (MEC) implantou programas de ampliação na jornada escolar na educação básica, trazendo para dentro da escola o debate acerca das orientações e prática da educação integral.

Ao iniciarmos nossas reflexões acerca da educação integral em tempo integral, faz-se necessário, primeiramente, evidenciarmos a diferença entre os termos *educação em tempo integral* e *educação integral*. Suas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser esclarecidas, pois aparecem mescladas nos discursos. No entanto, há necessidade de analisar essas categorias separadamente. Não obstante, é preciso entender o que têm sido essas formas de atendimento escolar, como vêm sendo construídas e qual opção tem sido implementada no processo de escolarização em nossa sociedade.

Neste estudo, vamos focalizar a ampliação do tempo escolar, no sentido do tempo diário de permanência dos alunos na escola. Destacamos, entretanto, a existência de outras vertentes, “igualmente importantes, como a que envolve a reorganização do tempo de escola em sua lógica pedagógica, sequencial e simbólica – como, por exemplo, na criação dos ciclos de formação” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Cavaliere (2007) afirma que o tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas diversas sociedades. A autora destaca que, na teoria marxista, o tempo está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Esclarece, ainda, que na teoria de Bourdieu o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo compreendido como um elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. “Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A educação em tempo integral na sociedade capitalista é organizada tendo como parâmetro a separação entre a formação manual e intelectual e assume uma perspectiva unilateral, em que os processos formativos se limitam à preparação do homem para o ingresso no mercado de trabalho através do domínio de técnicas e de conhecimentos, impossibilitando aos indivíduos condições de compreensão da realidade em que vivem, negando-lhes o acesso aos conhecimentos científicos e universais produzidos pela humanidade. “A educação no âmbito

da sociedade capitalista está reduzida a uma formação unilateral, objetivando reproduzir o estado de coisas vigente nesta mesma sociedade” (SILVA, 2015, p. 218).

No âmbito das políticas sociais, o termo educação em tempo integral pode assumir também a função de proteção social (CAVALIERE, 2007a; PARO, 1988; ARROYO, 1987). Essa nova configuração que ocorre no sistema escolar atribui à escola múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade.

Para Cavaliere (2006, p. 93), “o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Essas forças têm as mais diferentes naturezas e origens, como por exemplo, o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão a respeito da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho. Para a autora (2006, p. 93), as diferentes dimensões do tempo de escola podem ser organizadas em três níveis diferentes e complementares:

O primeiro, de caráter macroestrutural, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. Esse tempo, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar. No Brasil, o ensino fundamental foi ampliado, em 2006, de oito para nove anos de duração, antecipando-se para seis anos o ingresso obrigatório.

O segundo nível, intermediário — parcialmente regulado em âmbito macro, mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades —, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo, e, no Brasil, também segue tendência de aumento progressivo. A partir da LDBEN/96, os dias letivos foram ampliados de 180 para 200, além da indicação de implantação do horário integral.

O terceiro nível, microestrutural, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Cavaliere (2006) explica que na prática a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar. Neste sentido a autora (2006) pondera que, do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas a expectativas ou programas e projetos de governo e de sociedade. Também afirma que, de modo geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões ideológicas, ainda que encobertas por demandas de caráter pragmático.

Os autores Coelho, Menezes e Bonato (2008) também corroboram a definição do conceito de tempo integral e apontam que a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral nem sempre implica, necessariamente, a qualidade

de ensino esperado. Neste sentido, “nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo” (2008, p. 2).

No entendimento de Leclerc e Moll (2012, p. 17), a ampliação do tempo escolar é compreendida como garantia de direito na perspectiva de se promover uma educação integral com abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. De acordo com essa perspectiva, as autoras afirmam que:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades.

Leclerc e Moll (2012) explicam que as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” são estabelecidas com base no marco legal da política educacional; segundo as autoras, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494/2007, que prevê, em seu artigo 10, valores diferenciados aos alunos com matrícula em tempo integral. Deste modo, passou a ser considerada “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (DECRETO Nº 6.253/2007a).

Ainda conforme Leclerc e Moll (2012), a universalidade e obrigatoriedade do tempo integral para todos os estudantes na sociedade contemporânea envolve um cenário em que o Estado se apresenta como indutor de crescimento econômico, políticas públicas, criação e expansão de direitos e de espaços públicos de debates e do cenário de convivência entre a escola de turnos e a política de educação básica de dia inteiro, isto é, o tempo de indução de políticas representa uma fase de “governo das pessoas”, em que se busca o aperfeiçoamento do “governo das leis”.

Notamos que Leclerc e Moll (2012) entendem a ampliação da jornada escolar como garantia de direitos a todos os estudantes, isto é, a legitimação desses direitos deve estar fundamentada nas leis. Neste sentido, a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países.

No que se refere ao termo “educação integral”, este merece uma maior atenção, visto que falar sobre educação integral é trazer reflexão sobre a formação do homem como um todo.

Assim, ao discutir esse tema, devemos ter clareza de que a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas. Conforme Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 34):

As principais correntes que se destacaram na teoria e na prática em relação ao tema educação integral são: a concepção libertária construída pelos anarquistas, a concepção liberal desenvolvida no seio da Escola Nova, a concepção integralista, concebida pelo movimento conhecido como integralismo na década de 1930 e a concepção socialista desenvolvida com base na teoria marxista e nas experiências da educação socialista.

Conforme o exposto, e considerando que a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas que se destacaram na teoria e na prática, procuramos centrar nosso foco em quatro correntes específicas: a libertária, constituída pelos anarquistas, mais presente e atuante na década de 20; a integralista, que teve o auge de suas atividades políticas concentrado na década de 30; a liberal, concebida pelo movimento da Escola Nova, também nesta mesma década; e por último a socialista, desenvolvida com base na teoria marxista e nas experiências da educação socialista.

As diferentes visões de mundo, proporcionadas e analisadas por essas correntes, contribuíram para nossa compreensão acerca das matrizes ideológicas que perpassam os princípios e práticas da chamada educação integral na atualidade.

No Brasil, na primeira metade do século XX, por exemplo, coexistiam movimentos, “tendências e correntes políticas das mais variadas matrizes, discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológico diversas” (COELHO, 2009, p. 88).

Segundo Kassick (2008), as experiências educacionais em bases “**libertárias**” se desenvolveram em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, e elas foram importantes pelo vínculo com o movimento operário e com o seu fortalecimento, principalmente no final do século XIX e início do XX. O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século passado espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se em outros países, em particular na Espanha, onde Ferrer Guardia¹⁰ sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua pequena experiência educativa, os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adotados em vários países, inclusive no Brasil.

¹⁰ Ferrer Guardia foi um pensador anarquista catalão, pedagogo. Na Espanha, foi um pioneiro da educação libertária e fundou a Escola Moderna, que funcionou entre 1901 e 1909, ano de sua morte.

A educação na perspectiva libertária desenvolvida pelos anarquistas tinha como finalidade modificar a consciência da classe trabalhadora, e era vista como instrumento central a produzir a revolução sociocultural. A proposta de formação humana tinha como parâmetro a união do trabalho manual e intelectual, possibilitando uma formação em diferentes aspectos: intelectuais, morais, políticos e artísticos. Deste modo, tal formação visava à preparação de estudantes para o trabalho e também para a militância, na qual poderiam enfrentar a dominação e exploração de sua classe. Kassick (2008, p. 138) afirma que:

Os novos métodos de ensino, propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária. Ao mesmo tempo em que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado. Princípios como co-educação dos sexos e de classes sociais, ensino racional e integral apontavam para uma educação livre de dogmas e de preconceitos cuja essência era o respeito à liberdade. Tais princípios, frente ao contexto escolar elitista da época, buscavam a superação do conhecimento filtrado pelos dogmas e interesses da Igreja, bem como a ruptura com o sistema estatal dual, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres.

O anarquismo era contra o ensino estatal, e visava a promover novas formas de ensino que possibilitassem uma ação intervencionista na sociedade. De acordo com Calsavara (2004), a concepção libertária de educação construída pelos anarquistas era vista a partir de uma tríplice dimensão que pode ser definida como: educação formal, educação não formal e educação informal. Nenhuma delas passava despercebida e todas eram igualmente importantes. Essa proposta articulava as práticas educativas, fossem elas espontâneas ou planejadas, com outras práticas culturais e de lazer, de caráter popular.

A educação anarquista extrapola totalmente o universo da escola, sendo assim, a escola não era desprezada pelos anarquistas, era entendida como um dos vários meios para educar o indivíduo. Assim, conforme os fundamentos para a educação anarquista, Calsavara afirma que:

Para garantir a formação desta criança em um indivíduo autônomo e capaz de atuar na coletividade, a educação anarquista pretendia ser integral, deixando de lado os limites entre trabalho manual e intelectual. Essa separação era tida como fruto de preconceitos da sociedade capitalista. A educação integral levaria o conhecimento a todos, sem distinções, impedindo que este fosse utilizado como instrumento de poder. (2004, p. 7).

A base educativa anarquista visava à emancipação de todos os seres humanos, governados apenas pela razão. Propõem uma sociedade baseada fundamentalmente na liberdade plena, para que o ser humano possa desenvolver todas as suas capacidades e potencialidades. Para tanto, a concretização das ideias defendidas pelos anarquistas dependia

de vários fatores, como a formação e a educação da grande massa operária, o que envolveu os militantes anarquistas em grande trabalho de educação e propaganda, pois acreditavam na revolução social e na transformação radical da sociedade.

Outra corrente de pensamento que se destaca na prática em relação ao tema educação integral é o “**integralismo**”, considerado como uma concepção fascista de educação no Brasil. De acordo com Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 38), “o integralismo é uma corrente do pensamento político surgido na Europa no início do século XX”; esta linha de pensamento está fundamentada na moral cristã, no nacionalismo, na defesa da hierarquia social, o que visava a um Estado forte, capaz de manter a paz e a ordem mundial.

As ideias do movimento integralista chegaram ao Brasil na década de 1930 e faziam oposição ao liberalismo que se fortalecia no País durante o processo de industrialização e contra o movimento comunista. O integralismo apoiou Getúlio Vargas¹¹ na época e ganhou força durante seu governo.

Conforme Gonçalves (2012), a Ação Integralista Brasileira (AIB) foi criada oficialmente no dia 7 de outubro de 1932, na cidade de São Paulo, estabelecendo-se como um grupo político que tinha como propósito a formação de um grande movimento nacional, e esse movimento ficou conhecido como o Manifesto de Outubro. A partir de então, teve um intenso e rápido crescimento ascendente até a decretação do Estado Novo brasileiro, em novembro de 1937, quando há um declínio em sua atuação. Segundo o autor,

A AIB pode ser caracterizada como “mais bem sucedido dos movimentos fascistas latino-americanos”. Análises levantam a existência do fascismo fora do continente europeu, sendo o integralismo o único caso de movimento fascista latino-americano. Não há dúvidas de que o momento auge do movimento e de Plínio Salgado na política brasileira, foi o período relativo à legalidade da AIB, no contexto de “fascistização” que viveu o Brasil nos anos 1930. Com esse movimento, Salgado se consolidou como líder e intelectual com pretensões ambiciosas na sociedade brasileira durante o período entre guerras. (GONÇALVES, 2012, p. 50).

Conforme podemos verificar no trecho destacado, através desse movimento político destaca-se Plínio Salgado, líder do grupo que se apresentava como um movimento de despertar da nação Brasileira. “O movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representantes do integralismo” (COELHO, 2009, p. 88).

¹¹Getúlio Dornelles Vargas foi presidente do Brasil em dois períodos. O primeiro período foi de quinze anos ininterruptos, de 1930 até 1945. No segundo período, em que foi eleito por voto direto, governou o Brasil por três anos e meio de 1951 a 1954.

O integralismo, por meio de um forte discurso com uma sólida base cristã, canalizava para a ação política as aflições e receios dos setores médios, constituindo-se como instrumento de sua incorporação no processo político, conforme Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 38):

O integralismo foi criado a partir de valores e interesses da pequena burguesia, que defendia a tradição ruralista, nacionalista e patriótica. Para isso, absorveu elementos do fascismo italiano de Mussolini, do integralismo lusitano de Salazar e outras doutrinas similares desenvolvidas na Europa. Mas desenvolveu também traços próprios, como o espiritualismo, que permitia considerá-lo como um movimento fascista especificamente brasileiro. Um fascismo verde-amarelo, que não chegou a definir toda a sua fisionomia nos cinco anos que durou oficialmente (continuou a existir como doutrina).

Segundo Coelho (2005), o movimento integralista na década de 30 constituiu, a partir de marcos referenciais próprios, uma concepção de educação que podemos considerar como Educação Integral, na medida em que se refere a várias facetas das possibilidades de conhecimento humano, às quais se somam aspectos éticos e moralistas específicos da reprodução de seu pensamento.

De acordo com as informações destacadas pelos autores citados, compreendemos que a concepção integralista apresenta uma perspectiva educacional conservadora, defendendo a formação integral do homem, contemplando os aspectos espirituais, físicos e morais, por meio de uma revolução espiritual, com a finalidade de organizar e manter a ordem imposta pelo Estado Integral. A concepção integralista defendia uma educação que pudesse erguer a cultura do homem, visto que este era considerado sem cultura suficiente. Incumbiria ao integralismo torná-lo homem ideal para o Estado Integral, tornando-o um ser também elevado e civilizado.

A concepção de formação humana presente nos ideais integralistas prega uma formação integral do homem; no entanto, em seu discurso enfatiza a garantia da Ordem Nacional para o Estado Integral. Nesta concepção conservadora de educação, a educação integral é estabelecida como um processo no qual a relação do indivíduo não pode distanciar-se dos ensinamentos da igreja e da fé cristã.

É importante ressaltar que, nesta época, os ideais originados das correntes socialistas ameaçavam o poder da Igreja Católica, sendo assim, fazia-se necessário fortalecer o ideal de homem civilizado, obediente às normas da Igreja e fiel aos princípios nacionais. Desta forma, o integralismo se utilizava do discurso de educação integral para conter as “desordens” que ameaçavam a manutenção da ordem vigente no País.

Segundo Cavaliere (2009), a base da educação integral dos integralistas era a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Estes fundamentos podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, ainda ativos no mesmo

período, a educação integral recaía sobre os princípios da igualdade, da autonomia e da liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos políticos emancipatórios.

Entre as décadas de 30 e 60 daquele mesmo século, no Brasil, encontramos ainda outras investidas significativas sobre as concepções de educação integral nos ideais e nas ações educacionais. Neste sentido, destacamos as iniciativas do grande educador Anísio Teixeira, que refletia sobre as instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de construir uma formação completa, que nos parece aproximar-se de uma educação integral.

No Brasil, “a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX” (COELHO, 2010, p. 1). Segundo a autora, a educação integral, constituindo uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, fez-se presente nas propostas das distintas correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.

A educação integral passou a ser debatida no Brasil no final da década de 1920 com o advento da *Escola Nova*, através dos princípios expostos no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, que defendia a escola pública, gratuita e universal desde a educação infantil ao ensino superior. Os pioneiros da Escola Nova partem da constatação de um mundo em crise. “É a crise de uma “civilização em mudança” devido às grandes transformações geradas e geradoras de um avanço científico-metodológico imenso” (CURY, 1988, p. 65). Essa crise era provocada por um processo de transição, vivida por um mundo em transformação global, como afirma Cury (1988, p. 66):

Onde há valores que se perdem e valores que se ganham. Exatamente porque ao lado das mudanças materiais e sociais, ensaiam-se mudanças no mundo moral sob o influxo de princípios científicos. A civilização do nosso tempo se baseia na experimentação científica cujos princípios imprimem mudanças nos sistemas da vida material, social e moral.

O escolanovismo tornou-se neste período um ideário educativo entre aqueles que defendiam o rompimento com as ideias da velha sociedade agrária e a velha escola tradicional, que por sua vez se fundamentava nos princípios mais conservadores do liberalismo.

A pedagogia tradicional era fundamentada em métodos autoritários do modelo agrário e paternalista. A pedagogia da Escola Nova, pelo contrário, se afinava com a modernidade industrial, com base no desenvolvimento científico, que segundo os pioneiros seria a forma de libertar a educação do empirismo; a nova doutrina já não concebia o educando como sendo

modelo do exterior, como fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é “uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (SAVIANI, 2007, p. 247). O autor afirma ainda que:

Não é, pois, pela predominância do trabalho manual que a Escola Nova se distingue da escola tradicional. Sua marca distintiva é a “presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) ao buscar todos os recursos ao seu alcance”. Para cumprir essas novas funções, a escola deverá ser transformada em sua forma de organização. Deixará de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transforma-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia. Reorganizada com base no trabalho, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio em que vai viver e lutar.

Em conformidade com a orientação consubstanciada nos fundamentos, princípios e diretrizes apresentadas no Manifesto, delineia a educação escolarizada, orientando que esta deveria ser centrada no indivíduo. Esse movimento educacional surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias, que eram o marco inovador da época.

De acordo com esta perspectiva, a Escola Nova se apresentava como uma reorganização na escola, propondo uma renovação do ensino, fundamentada em uma pedagogia laica, centrada no aluno, capaz de unir teoria e prática, especialmente no que se refere ao trabalho produtivo.

Anísio Teixeira teve grande participação no movimento do escolanovismo e é considerado um dos mais importantes participantes dessa corrente de pensamento no Brasil. Anísio Teixeira explica que a Escola Nova “visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1962, p. 4). Para o autor, a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva espontânea deve governar a escola; para isso, a escola deve transformar-se em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança, transformar-se para promover um ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque. “Dessa premissa da criança autônoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional” (TEIXEIRA, 2000, p. 61).

Anísio Teixeira foi um dos primeiros educadores brasileiros a assumir uma visão de educação moderna e renovada, que tinha como objetivo central a construção de uma sociedade democrática. Ainda quando iniciante na área da educação, como diretor da Instrução Pública

do Estado da Bahia, realizou em 1927 a sua primeira viagem aos Estados Unidos da América (EUA). Durante essa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Colúmbia e visitou instituições de ensino, e permaneceu por lá durante sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, objetivando receber seu diploma de *Master of Arts* da Universidade de Colúmbia. Durante o curso, “Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver gradativamente uma concepção de educação ampliada, que, segundo Cavaliere (2010), ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público de educação escolar. Durante toda a sua trajetória como administrador e como intelectual, permaneceu fiel a uma concepção de educação escolar que procurou reinventar os processos educativos, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

Foi durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, “adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, e sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização” (CAVALIERE, 2010, p. 253). Segundo a autora, a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos de 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunham a renovação educacional do País.

A questão primordial das finalidades da educação prevista no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* “gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 191).

A educação integral na visão de Anísio Teixeira fundamenta-se na democratização do ensino. Para o autor, não bastava dar acesso à escola aos alunos, era preciso ir além dos simples métodos de ensino desenvolvidos nas escolas brasileiras na época; assim, as instituições escolares deveriam formar para o trabalho e para a sociedade.

A escola pública idealizada por Anísio Teixeira teria que oferecer aos alunos as mínimas condições de alimentação e saúde, acesso às atividades esportivas, culturais e de lazer, e para isso seu funcionamento teria que ser em tempo integral.

Outra consideração relevante e que define o pensamento de Anísio Teixeira em relação a essa concepção de educação é descrita em sua obra *A Educação e a Crise Brasileira*, livro escrito em 1956 em que o autor define que, para que se tenha uma educação completa, é preciso dar aos alunos um programa completo das matérias do núcleo comum, mais oficinas, desenho, música, dança, teatro e educação física. Além disso, a escola deveria dar saúde e alimentação à criança.

A formação integral baseada no pensamento escolanovista de Anísio Teixeira deveria proporcionar aos alunos oportunidade de desenvolverem diversas habilidades nas mais variadas atividades de estudo, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos. Ou seja, oferecer à criança oportunidades completas de vida. Para o autor, essa escola que prepara para a vida deveria preparar de forma crítica, levando ao aluno a consciência da importância que tem na sociedade, sabendo ser democrática e sempre voltada ao trabalho e ao progresso dessa sociedade.

A questão do tempo de permanência do aluno na escola (no sentido de extensão horária) era algo muito preocupante para Anísio Teixeira. O autor defende que a escola pública deveria funcionar em tempo integral para garantir uma formação completa ao aluno. Para o autor, de nada adiantava aumentar o número de alunos dentro da escola, visto que estariam perdendo na qualidade do ensino.

Com a democratização do ensino nas décadas de 1920 e 1930, as escolas brasileiras haviam aumentado seus turnos escolares para dar acesso a mais alunos, e por consequência houve a diminuição da jornada escolar dos alunos.

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1962, p. 3).

As bases filosóficas sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida, o “entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola e a busca da escola verdadeiramente ‘comum’, isto é, democrática” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Para Cavaliere (2010) a concepção de educação integral de Anísio Teixeira aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para a autora, seus ideais estão além das concepções e movimentos conjunturais, e o grande diferencial do pensamento sobre a educação escolar integral desenvolvido por Anísio Teixeira deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, juntamente, da filosofia social de John Dewey.

Notamos que a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que incluía como possibilidade real o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. De acordo com essa perspectiva, Coelho (2007) afirma que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem, como uma de suas bases, a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança por meio da educação teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.

Após situarmos nossa reflexão sobre a concepção de educação integral presente no pensamento escolanovista, visto que teve forte reprodução da pedagogia norte-americana, passaremos agora a definir a concepção de educação integral na perspectiva marxista de formação humana, baseada nas experiências socialistas de educação.

Antes de iniciarmos a discussão a respeito da concepção de educação integral na perspectiva marxista, é importante ressaltar que a educação propriamente dita não foi objeto de estudo específico de Marx e Engels; entretanto, “é com a obra destes autores que se torna possível estabelecer uma clara relação entre as condições materiais de uma dada sociedade, e suas principais classes, com a educação oferecida a estas mesmas classes” (SILVA, 2015).

Suchodolski (1996), ao analisar as referências a respeito da educação existente nas obras de Marx e Engels, descreve que o ponto central em torno do qual se cristalizaram todas as questões principais da pedagogia foi a atividade revolucionária de Marx e Engels e sua teoria. Segundo o autor, as etapas de desenvolvimento desta atividade, tal como do pensamento filosófico e das investigações científicas no campo da economia e da história, coincidem com as etapas do desenvolvimento dos problemas pedagógicos.

Ainda que Marx e Engels tenham tratado questões pedagógicas apenas de forma fragmentária, Suchodolski (1996) considera que ambos têm uma decisiva importância no pensamento pedagógico, por serem responsáveis pela criação de uma nova concepção da

cultura, da história, da sociedade e do homem. Para o autor, essa nova concepção foi o ponto de partida não apenas para a crítica dos fundamentos da cultura burguesa, mas igualmente para os princípios da pedagogia socialista.

No processo de evolução política, o jovem Marx fez uma crítica ao Estado Absolutista, a uma formulação cada vez mais radical das exigências democráticas. Primeiramente Marx dirigiu suas opiniões políticas aos círculos de tendência esquerdista da burguesia alemã e de sua intelectualidade, e mais tarde, cada vez mais acusadamente, como “separatista” ao formular a transição do democratismo revolucionário ao comunismo. Ao criticar a ordem social constituída e sua classe dominante, Marx tinha a convicção de que a tarefa do pensamento humano consiste em desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução que se anuncia e reconstitui a dignidade da humanidade. (SUCHODOLSKI, 1996, p. 51-52).

De acordo com Suchodolski (1996), os problemas pedagógicos que se encontram em primeiro plano no pensamento filosófico do jovem Marx são principalmente questões vinculadas à relação da filosofia com a vida e aos problemas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa. Porém, esse papel crítico e criador, este papel educativo e ativo, só pode ser desempenhado pela filosofia quando se converte em arma do proletariado que luta. Esta ligação e somente ela pode assegurar à filosofia a eficácia material da força da vontade espiritual.

Marx preocupou-se principalmente com os problemas básicos filosóficos do homem e da sociedade, isto é, a partir da relação homem e sociedade foi possível extrair importantes conclusões para a pedagogia. A concepção concreto-histórica da essência da educação foi realizada por Marx e Engels durante sua atividade prática político-organizativa.

Na teoria marxista, a pedagogia legitimamente científica e progressista deve ser capaz de analisar a atividade educativa com o método do materialismo histórico, por meio de métodos de luta pelo ensino da classe trabalhadora, através de um programa de ensino baseado no progresso da ciência e vinculação do trabalho como princípio educativo, com reivindicação de uma educação que desenvolva o homem em todos os aspectos, sob perspectiva de condições do socialismo.

No livro *Teoria Marxista da Educação*, concluído em 1957, Suchodolski, ao apresentar as condições científicas para uma pedagogia socialista, contribui para nosso entendimento no que tange às reflexões acerca das contribuições da concepção socialista para uma pedagogia revolucionária. Este autor, ao debruçar-se intensamente sobre as obras de Marx, descreve que Marx se apoia no materialismo histórico e dialético, considera a época capitalista como uma etapa determinada do desenvolvimento histórico, como uma etapa que se caracteriza pela crescente intensidade de luta entre as forças antagônicas de classe.

Marx considera a educação como algo que se realiza através do trabalho e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se operam dois processos opostos. Sociedade e Trabalho no percurso histórico criam e formam os homens [...]. A divisão crescente do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual. Este processo, em que o trabalho humano deixa de ser humano e de ser um fator de desenvolvimento da humanidade, em que o trabalho se converte em uma fonte de limitação e deformação, adquire novas características a partir da época da produção mecanizada. Na realidade, a máquina deve substituir o homem em todos os trabalhos difíceis e mecânico, transformá-lo em um dirigente inteligente do processo de produção. A máquina está destinada a aumentar a produtividade e a reduzir o tempo do trabalho, porém nas mãos do capitalista ela se converte em um poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho. O trabalho humano se converte em um mero apêndice do trabalho da máquina que dita o seu volume e ritmo. (SUCHODOLSKI, 1996, p. 56).

No trecho destacado, observamos que Marx destaca com propriedade o caráter anti-humanista da economia capitalista, que torna o trabalhador um “livre vendedor” de sua própria força de trabalho e com isso despreza por completo sua vida de tal maneira que ela se transforma num mero espectador do mundo em que vive. “O trabalhador tornou-se mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende do capricho do rico e capitalista” (MARX, 2004, p. 24).

Nos *Manuscritos* de Karl Marx (1844), “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). O que faz um indivíduo ser um representante do gênero humano é atividade vital, defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie; no caso dos seres humanos, sua atividade vital é o trabalho, conforme esclarecem Saviani e Duarte:

Distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (2010, p. 426).

Ou autores esclarecem ainda que, no longo período da história social marcado pela divisão das sociedades, em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Para Saviani (2013), a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista procede que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar em benefício dos interesses da classe dos trabalhadores. Desta forma, não há possibilidade de existir uma terceira posição, isto é, a neutralidade é impossível, e é justamente por isso que o autor afirma que a educação é um ato político.

Para Manacorda (2007), o “trabalho” ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana, ou seja, o “trabalho” é o termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, isto é, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria e a ideologia que a expressam.

Manacorda (2007), ao analisar os manuscritos de 1844, afirma que o trabalho subsume os indivíduos sobre uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe, uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho. O autor afirma que a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem, e com esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental; desde modo, as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual; assim, a divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente se reúnem todas as determinações negativas, ocasionando ao homem uma formação unilateral.

Na teoria marxista a educação é tratada na sua relação com o processo de produção da existência material do ser humano. Neste sentido, a educação é, portanto, uma ação específica dos seres humanos e coincide com o processo de formação humana.

No que se refere ao processo de formação humana, Marx, em sua teoria, propõe um homem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, que seja capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do homem omnilateral. Esse homem deverá ser superior ao homem existente, correspondente ao desenvolvimento de

indivíduos completos, nos quais as forças produtivas deverão atingir uma totalidade (MANACORDA, 2007).

Na consideração de Manacorda (2007), o conceito de formação omnilateral representa uma formação mais ampla, mais completa, mais avançada, capaz de formar o homem por inteiro, nas múltiplas dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática, proporcionando ao homem a liberdade de escolhas, gostos, no plano dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores e outros, possibilitando aos indivíduos uma formação geral. Esta formação é oposta à formação unilateral, que torna o homem alienado e limitado na sociedade capitalista.

Conforme Manacorda (2007), a formação integral do homem está pautada na “exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. Neste sentido, Manacorda (2007) afirma que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 90).

Assim, a formação omnilateral é a que objetiva a mais alta possibilidade de desenvolvimento humano e visa à formação do homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, enquanto a formação unilateral limita-se à preparação do homem para o trabalho alienado, através de uma formação fragmentada, gerada pela divisão do trabalho, o que causa “a problemática da interação entre escola e sociedade” (MANACORDA, 2007, p. 90).

Partindo do princípio de formação humana defendido por Manacorda (2007), a educação integral pode ocorrer, necessariamente, sem ser em tempo integral, da mesma forma que a educação em tempo integral pode acontecer sem ocorrer uma educação integral.

Diante desta perspectiva, defendemos a centralidade da escola enquanto instituição transmissora não somente de conteúdos escolares, mas que deve atuar na esfera de uma formação completa, que ofereça aos sujeitos a compreensão não só das partes, mas do todo que elas compõem, nas dimensões mais complexas, possibilitando adquirir o domínio do conhecimento para agir de forma consciente nas suas intervenções.

De acordo com as concepções que foram expostas neste trabalho, compreendemos que a denominada educação integral desenvolvida ao longo da história do Brasil é apenas uma educação unilateral, contribuindo para reprodução e a manutenção do modo de produção capitalista, que se debate numa crise global e estrutural profunda. Percebemos que o discurso

da educação integral como saída para melhor formação do homem é defendido por todas as correntes expostas. No entanto, essa formação se distingue pelas finalidades a serem alcançadas.

Mediante isso, é possível afirmar que as concepções e práticas de educação integral que aqui expusemos fundamentam-se em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes faculta naturezas e práticas igualmente diversas. Assim, o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido da formação integral.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL – ALGUMAS LIÇÕES DO PASSADO REFLETIDAS NO PRESENTE

As temáticas “educação integral” e “tempo integral” vêm destacando-se no atual cenário político-educacional. Dentro deste debate, algumas propostas de educação foram desenvolvidas visando a melhorar a qualidade do ensino no país, e a literatura sobre o assunto nos mostra que desde a década de 1950 tivemos no Brasil algumas experiências emblemáticas de implantação de propostas na educação básica, que tinham como uma de suas finalidades promover uma educação integral em tempo integral, conforme podemos verificar no quadro 3.

Quadro 3 – Experiências pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil – (Período de 1950–1990) Século XX

Principais Experiências	Década	Local	Breve descrição da Experiência
Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1950	Salvador (BA)	Concebido por Anísio Teixeira, o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O CECR teve seu funcionamento de 1950 a 1969, com dezenove anos de duração (NUNES, 2009).
Ginásios Vocacionais (GV)	1960	Estado de São Paulo	Os Ginásios Vocacionais foram um projeto educacional experimental que existiu entre 1961 e 1970, totalizando seis unidades escolares que, além de São Paulo, contemplaram as cidades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano. Após uma intervenção militar ocorrida em 1969, foram formalmente extintos em 1970. Um dos argumentos utilizados para extingui-los foi o de que era um projeto caro, elitista e inviável de ser expandido para a rede de ensino como um todo (CHIOZZINI e SANTOS, 2017, p. 2-3).
Escola Parque de Brasília	1960	Brasília (DF)	Inspirada na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque de Brasília, teve seu período inicial de funcionamento entre 1960 e 1964. O caráter inovador da proposta implicava mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das ideias pragmatistas de Dewey, a nova escola era uma comunidade

			socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida.
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	1980	Estado de São Paulo	Foi uma política pública que foi implementada em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993. Este programa público, chamado PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança –, procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem. O PROFIC foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos (DI GIOVANNI E SOUZA, 1999).
Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	1980/1990	Estado do Rio de Janeiro	Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender às suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.
Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	1990	Nacional	O projeto CIAC foi criado a partir de 1990 no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) como parte das políticas sociais de seu governo. Segundo Dib (2010, p. 64), este novo programa combina características do PROFIC e dos CIEPs e tem como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas em nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança. Nessa escola, as crianças permaneciam durante oito horas por dia, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos receberiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na literatura sobre o assunto (2018).

Conforme podemos verificar no quadro 3, o processo de implantação de experiências de educação, que tinha como um de seus propósitos promover uma educação integral em tempo integral, é fruto de uma demanda histórica no Brasil. O acúmulo dessas experiências, mesmo que descontínuas, realizadas em diversos contextos do país, nos permite compreender que a efetivação de tal política demanda às redes escolares repensar formas de organização e distribuição de recursos financeiros, espaciais, humanos etc.

Neste contexto de redimensionamento do próprio papel da escola pública, a questão da qualidade parece emergir como elemento da democratização do saber. Não basta colocar todos na escola, mas sim discutir e procurar formas qualitativas de atender ao processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Com o propósito da investigação e descrição de algumas experiências, tendo em vista o momento histórico que as gerou, suas principais características e aspectos educacionais, apresentamos as experiências relacionadas à educação integral com vistas à ampliação do tempo escolar, ocorridas no Brasil, seguindo a ordem cronológica de criação das mesmas.

3.2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Bahia (1950-1969)

O primeiro Centro de Educação Popular foi criado por um governo estadual da Bahia e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisa Educacional da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, “Octávio Mangabeira, que colocou o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha” (NUNES, 2009, p. 123).

De acordo com Nunes (2009), o Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos, havia um profissional habilitado. Os professores foram todos recrutados na capital baiana e no interior do estado. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns receberam bolsas para estudar nos Estados Unidos da América.

A respeito dessa proposta de educação, foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral.

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambientes educativos. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos, sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964. (NUNES, 2009, p. 126).

Terezinha Eboli (1969) descreve em seu livro *Uma experiência de educação integral* que a Escola-Classe era um conjunto de 12 salas, planejadas para fazer funcionar da melhor forma possível o ensino de letras e ciências. A Escola-Classe também contava com áreas

cobertas, com consultório médico e dentário, dependências para administração, jardim, horta e áreas livres. Essa escola funcionava em tempo parcial, nela os alunos permaneciam por quadro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais.

Após o horário da Escola-Classe, os alunos encaminhavam-se para a Escola-Parque (e aqueles que passavam a manhã nesta, dirigiam-se para a Escola-Classe), onde permaneciam por mais quatro horas para completar seu tempo integral de educação, realizando as atividades dos diversos setores.

Segundo Nunes (2009), na Escola-Parque os alunos não eram agrupados só pela idade, mas, sobretudo, pelas suas preferências. As turmas eram formadas por 20 a 30 alunos no máximo, organizados entre os diversos setores para a realização de inúmeras atividades tais como:

- I** – Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- II** – Jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- III** – Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- IV** – Música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico;
- V** – Leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. (NUNES, 2009, p. 126).

Na Escola-Parque concentravam-se a Direção e Administração Geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a Assistência Médico-Odontológica e refeitórios para alimentar os alunos.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro trazia em sua origem a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas do cotidiano, ligando a educação à vida. Para Coelho (2007), as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, na visão de Anísio Teixeira, não estavam dissociadas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara distinção entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas Escolas-Classes, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior.

Coelho (2007) ressalta que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classes, e caracteriza, em sua visão, como uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integralmente.

3.2.2 Ginásios Vocacionais – São Paulo (1962-1969)

Na década de 1960 tivemos outra experiência de educação integral com atendimento em tempo integral: trata-se dos Ginásios Vocacionais implantados em São Paulo. Os Ginásios Vocacionais duraram oito anos e funcionaram de 1962 a 1969, sendo extintos pela Ditadura Militar; ao longo do período foram implantadas seis unidades: uma na capital (São Paulo) e cinco em cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (TAMBERLINI, 2001).

As cidades escolhidas apresentavam características diversas: por exemplo, São Paulo, mais cosmopolita; Americana, industrial; Batatais, uma região agrícola, e assim sucessivamente. Segundo Tamberlini (2001), essa proposta de educação era efetivada como resultante do ambiente total, era extremamente rica e se construiu com uma visão da totalidade do processo educacional, partindo de uma pesquisa de comunidade para elaborar um currículo amplo, integrado, com uma metodologia diferenciada e com a preocupação de propiciar o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos, envolvendo o raciocínio, a memória, a emoção e a imaginação, como afirma Tamberlini (2001, p. 11).

Esta pedagogia que visava a promoção do ser humano, oferecendo uma formação que englobava um desenvolvimento pleno, se ancorava em uma visão de mundo e compreendia a complexidade da tarefa educativa que, para se realizar, deveria se valer da contribuição de outros campos do conhecimento, cuja importância já era bastante considerada na época, tais como a psicologia, a sociologia, a biologia, etc. [...]. O Ensino Vocacional tinha uma visão de saber plural, visando educar o aluno integralmente, dando-lhe mais do que instrução, uma formação. Os métodos ativos, associados ao exercício da pesquisa, análise e síntese, valorizando simultaneamente ação e pensamento, contribuía para que se forjasse uma concepção de história – as discussões acerca dos fatos pertinentes que ocorriam no presente permitiam que se dotasse o passado de significado – que conduziria a uma compreensão profunda da transformação da sociedade, acentuando a dimensão política dominante nesta proposta.

Tamberlini (2001) afirma que os idealizadores da proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais acreditavam que os aspectos econômicos, sociais, políticos, artísticos e religiosos são manifestações de uma mesma realidade cultural, interdependentes entre si. Deste modo, o trabalho integrado visava à elaboração de novos conhecimentos, à compreensão da complexidade do mundo, à ideia de que somos capazes de modificar a realidade, tornando-nos agentes históricos e culturais. A autora esclarece, ainda, que nessas escolas a concepção de formação integral também se valia das contribuições da psicologia e outras disciplinas; na verdade, concretizava-se em um trabalho integrado que promovia simultaneamente o

desenvolvimento cognitivo e afetivo do alunado, respeitando, inclusive, suas diversidades individuais, culturais, sociais etc.

Conforme Tamberlini (2001), a proposta dos Ginásios Vocacionais foi uma experiência ímpar, com características peculiares, baseada em uma proposta de educação que adotava a democracia como prática pedagógica. Havia baixo índice de reprovação e evasão, com forte participação da comunidade nas decisões gerais. Defendia-se nesta experiência a relação entre teoria e prática, a busca da formação integral do indivíduo e formas de avaliação diferenciadas, entre outras características diferenciadoras e inovadoras.

3.2.3 Escola Parque – Brasília (1960- 1964)

Na década de 1960, também merecem destaque a experiências de escolarização em tempo integral da Escola Parque de Brasília, implantada em 1960, ano de inauguração da cidade de Brasília. A proposta inovadora implicava mudanças significativas da instituição escolar.

De acordo com os estudos de Pereira e Rocha (2011), essa experiência de educação sofreu influências das ideias pragmatistas de Dewey, sendo essa escola uma comunidade socialmente integrada, possibilitando uma real experiência de vida. Esse modelo de escola resgatava a ideias de educação integral, nos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia. Entretanto, existiu uma grande diferença entre essas duas propostas, pois na Escola Parque de Brasília a composição social do alunado era basicamente de classe média alta, com um número muito pequeno de crianças provenientes das classes populares; já na escola Parque da Bahia a composição social do alunado era especialmente para as classes populares.

Conforme Pereira e Rocha (2011), a Escola Parque de Brasília estava localizada num local privilegiado, uma quadra do Plano Piloto onde residiam famílias de nível social elevado: deputados, senadores, altos funcionários da burocracia estatal, executivos, cujos filhos eram alunos da instituição. Segundo as autoras, a parcela insignificante de filhos de operários que tinha acesso à Escola Parque de Brasília provinha dos acampamentos instalados nas quadras ainda em construção, o que configurava uma permanência transitória desses alunos na referida escola. Esse fato expressa radicalmente sua diferença em relação à Escola Parque de Salvador, organizada para atender à população de baixa renda. No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o país como uma escola realmente democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente se desfigurou, voltando-se para a elite.

Em termos semelhantes, se comparada à experiência da Escola Parque da Bahia, podemos destacar a jornada escolar de tempo integral, em que os alunos permaneciam por um período completo de oito horas, pois, assim como na Escola Parque da Bahia, os alunos que frequentavam pela manhã a Escola-Classe à tarde iam para a Escola-Parque, e vice-versa.

Na Escola-Classe, os alunos eram distribuídos nas salas de aula de acordo com o grau de escolaridade; já na Escola-Parque os alunos eram agrupados de acordo com a idade e o tipo de aptidões, pautadas em práticas educativas diversificadas no campo do trabalho das artes, de educação física, da biblioteca etc. Portanto, a convivência dos alunos dava-se tanto com seu grupo da Escola-Classe quanto com o grupo da Escola-Parque.

3.2.4 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) – São Paulo (1986-1993)

Dando um salto na linha do tempo, destacamos a experiência do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implantado em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993. Rejeitado inicialmente pela rede estadual de ensino, apresentou dificuldades em sua implementação.

Os estudos de Giovani e Souza (1999) revelam que o programa, mesmo com seu segundo ano de existência, nunca foi considerado como uma atividade substantiva nas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, visto que suas características próprias formais de execução, em que cada unidade do programa acabou por adquirir um modo particular de atuação, contribuiu para descaracterizar a cultura, vigente na Secretaria de Educação, de homogeneização das atividades no interior da Rede de Ensino de São Paulo.

De acordo com Di Giovani e Souza (1999), a experiência do programa PROFIC configura-se como a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes. Principalmente nos primeiros anos de vigência do programa, a cooperação com as prefeituras municipais e com as entidades assistenciais foi decisiva.

Diferente de outras experiências experimentadas no Brasil, como a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro no estado da Bahia (1950), os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (1960), os CIEPs no Rio de Janeiro (1980/90), os CIACs (1990) implantados pelo governo federal em vários estados brasileiros, o PROFIC buscou parcerias no chamado terceiro setor e no nível mais descentralizado do poder público: o município.

É importante ressaltar que o PROFIC foi idealizado como um projeto de governo, que envolvia mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), “o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos” (DI GIOVANI; SOUZA, 1999, p. 72).

A proposta do PROFIC era vista na concepção corrente como a instituição que tinha a finalidade de socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e exercício da cidadania: a classe menos favorecida; esse programa se propunha ir além da função de instrução, agregando a proteção como uma missão institucional paralela.

Segundo Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988), considera-se a concepção do PROFIC como pautada em duas vertentes: de um lado, estaria identificada uma aproximação mais que casual com programas voltados para a área da saúde, como os de Medicina Comunitária e de Atenção Primária à Saúde; de outro lado, a vertente seria o conjunto de teorias de comunidades oriundas da sociologia funcionalista norte-americana.

O processo de implementação, por meio de grandes resistências e, ao mesmo tempo, as difíceis adesões, revelou que é muito alto o custo de implantação de programas diferenciados dos padrões convencionais de instituições complexas e altamente burocratizadas. Esse programa não contou com boa estratégia para romper as resistências e conquistar a burocracia. As resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram empecilhos muito fortes para a implantação do PROFIC. Por outro lado, a busca de estruturas alternativas para a implantação do programa – tais como as parcerias com prefeituras e entidades assistenciais – revelou-se de grande legitimidade na implementação, uma vez que possibilitou a utilização direcionada de demandas preexistentes, bem como de mecanismos políticos tradicionais.

3.2.5 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – Rio de Janeiro (1983–1987 e 1991–1994)

Outra política pública implementada na década de 1980 foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, idealizados pelo sociólogo Darcy Ribeiro, protagonista do Programa Especial de Educação (PEE) durante os dois governos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro foi influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira e acreditava que a escola brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser seletiva e elitista.

Darcy Ribeiro valeu-se várias vezes de sua argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora.

Reconhecendo claramente as dificuldades do Brasil em incorporar nos setores populares a agenda pública de benefícios sociais, Darcy Ribeiro colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de modificar a tradição elitista e ampliar o alcance ao acesso e permanência de um número mais expressivo possível de alunos na experiência dessa escola.

Quando Darcy Ribeiro defende o Programa Especial na década de 80, ele também o faz como uma recuperação interrompida pela violência do golpe de 1964. Os CIEPs surgiram no desmonte do autoritarismo no Brasil. Eram fruto, portanto, da redemocratização do país. Darcy Ribeiro pretendia recolocar com o Programa Especial de Educação a prioridade que havia sido retirada durante o regime militar.

Segundo Bomeny (2009), o sonho de Darcy Ribeiro era que o CIEP fosse atrativo para a classe média: tinha que ser tão bom que os filhos da classe média tivessem que disputar uma vaga na escola. Por certo, a ênfase dada, em todos os discursos, à prioridade para o programa das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos CIEPs.

Outro ponto que nos chama a atenção na proposta dos CIEPs é a forma como foram organizadas suas atividades educativas, pois na proposta pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizada por Anísio Teixeira, o tempo escolar era dividido entre as Escolas-Classes e Escolas-Parques para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa. Já Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las todas no mesmo espaço, condição que promove uma maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las todas como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço educativo.

A proposta dos CIEPs tinha como objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com o projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, com o intuito de evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu várias críticas, entre elas, as referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, à sua localização e sobre sua jornada escolar para o regime de oito horas.

Os CIEPs ainda existem com este nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a chamar-se CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992 estes últimos passaram a ter novo nome: CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs (MENEZES; SANTOS, 2001).

3.2.6 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)

Na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello edificou como projeto de escola pública em tempo integral os chamados CIACs, programa federal implantado em vários estados brasileiros. Os CIACs foram instituídos em 1991 como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em decorrência do impeachment sofrido pelo presidente Collor, causando sua saída do governo (1992), o projeto é assumido por seu sucessor, o vice-presidente da República, Itamar Franco, que passa tal incumbência ao Ministério da Educação. A partir de então, o projeto sofreu uma reformulação e passou a ser denominado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais, ONGs e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Desta forma, os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança (DIB, 2010).

O programa, ao se tornar CAIC, tomou como base inicial, para a implementação de sua estratégia, a noção de que o CAIC não era escola, porém um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. Neste modelo de escolarização as crianças e os adolescentes devem considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários à sua formação, como afirma Dib (2010, p. 66):

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. e evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem,

no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Em janeiro de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) extinguiu a Secretaria Especial do Ministério da Educação que gerenciava a implementação dos CAICs nas unidades federativas, passando esta responsabilidade ao domínio dos governos estaduais e municipais. Na época, a maioria desses governos não preservou a proposta inicial, apenas aproveitou a estrutura física para manter alunos no sistema convencional de educação.

De acordo com os estudos de Freitas e Galter (2007), tanto o projeto dos CAICs quanto o projeto do CIEPs implantado no Rio de Janeiro na década de 80 foram projetos que contribuíram para a realização em grande escala de um projeto que para muitos era visto como impossível, apesar dos problemas e limites.

Ao historiar brevemente sobre o contexto dos diversos projetos educacionais implementados no Brasil a partir da década de 1950, e que recorreram à ampliação do tempo escolar, podemos apontar que além de a materialização dos referidos projetos ter-se apresentado em diferentes maneiras, muitas dessas experiências não atingiram plenamente seus objetivos. No entanto, tais experiências de educação têm em comum “tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (GADOTTI, 2009, p. 33).

Compreendemos que fatores como a instabilidade política, a insuficiência de mecanismos de fiscalização e a falta de prática da democracia, avaliação e informação por parte da sociedade civil podem ter interferido nos rumos de cada projeto.

Conforme Cavaliere e Maurício (2009), a ampliação do tempo escolar proposta por estas experiências é baseada em argumentos que vão desde as práticas democráticas, visando a uma educação reformadora, até ideais eleitoreiros, com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

Para Palma Filho (2005), os projetos implementados no Brasil com vistas à ampliação do tempo escolar para as escolas públicas brasileiras foram grandes vitrines políticas, pois, à custa de muita propaganda nos meios de comunicação, convenciam a população de que eram a melhor solução para melhorar a qualidade da educação pública, favorecendo ainda mais o clientelismo político no país.

Observamos que, a partir da década de 1980, houve um retorno das experiências de escolarização em tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após um longo período da Ditadura Militar, quando grupos políticos progressistas passaram a influir na

administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas educacionais brasileiras e, dentre elas, as educacionais (BID, 2010).

Podemos notar que a partir desta mesma década (1980) se amplia o debate sobre a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes menos favorecidas, seja para melhorar a qualidade e a produtividade do ensino oferecido pela escola pública. Notamos que, nos discursos oficiais, a política de ampliação do tempo escolar passa a ser vista como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino na escola pública brasileira.

Após a apresentação da trajetória histórica das experiências de escolarização pública em tempo integral no Brasil, passaremos a discutir sobre as legislações governamentais que abordam a ampliação do tempo escolar no Brasil.

3.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nesta subseção buscamos realizar um debate sobre as legislações governamentais que tratam da ampliação do tempo escolar no Brasil. Partimos da compreensão de que o tempo escolar é uma construção histórica e cultural, que marca a construção da infância e caracteriza-se pelo tempo de ir à escola (SOUZA, 1999).

Para uma melhor compreensão dos caminhos que as legislações e as práticas de ampliação do tempo escolar percorrem, tomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), instituída em 1996, como marco documental das propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil. A partir da criação desta lei foram sendo criadas outras legislações que tratam das políticas de ampliação do tempo escolar, como é possível ser visualizado no quadro 4.

Quadro 4 – Política de ampliação do tempo escolar no ordenamento legal brasileiro

Legislações	Pontos que se referem à ampliação do tempo escolar
LDB/96 Lei nº 9.394/96	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. Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

<p>Plano Nacional de Educação (2001-2010) / (PNE – I) Lei nº 10.172/2001</p>	<p>Educação Infantil – meta 18: Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.</p> <p>Ensino Fundamental: meta 21 – Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.</p>
<p>PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.</p>	<p>Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.</p>
<p>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados e Municípios, famílias e comunidade, em prol a melhoria da educação básica.</p>	<p>Art. 2º VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular.</p>
<p>FUNDEB EC nº 53/06 e Lei nº 11.494/2007 Decreto nº 6.253/2007</p>	<p>Constitui-se num marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito à educação escolar em tempo integral, uma vez que direciona recursos para a oferta da educação básica em tal formato (COELHO; MENEZES, 2007).</p>
<p>Programa Mais Educação / PME- I Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007 Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010</p>	<p>Portaria nº 17/2007 – Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.</p> <p>Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.</p> <p>Decreto nº 7.083/2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação.</p> <p>Artigo 1º - Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (2014-2024) / PNE- II Lei nº 13.005/14</p>	<p>META 6 – oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.</p>
<p>Programa Mais Educação / PME - II Portaria nº 1.44/2016</p>	<p>O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2016, p. 3b).</p>

Fonte: Site do MEC (2017). Quadro elaborado pela autora (2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) foi a legislação governamental que introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar em termos de legislação educacional brasileira, embora trate da questão incluindo apenas o ensino fundamental. Em seu artigo 34, a lei estabeleceu que a jornada escolar computasse um mínimo de quatro horas diárias, sendo sugerido um aumento progressivo deste tempo no contexto escolar.

Apesar de não apresentar as motivações e os objetivos para um alargamento do tempo de escola no país, e também de não fazer referência à criação de uma legislação específica e uma destinação orçamentária própria para tal propósito, a LDB/96, ao cogitar a possibilidade de ampliação do tempo escolar, tornou-se um marco introdutório para o debate sobre a jornada escolar na legislação brasileira (SANTOS; SANTOS, 2014).

Posteriormente, foram criadas outras legislações que se referem à ampliação do tempo escolar. No ano de 2001 a Lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2001); a criação do referido plano representa um avanço significativo em relação à LDB/96, ao apresentar o aumento do tempo escolar como uma das prioridades do documento. O PNE/2001 recomenda também, em sua meta 21, um período de pelo menos sete horas diárias para o ensino fundamental, além da inclusão da educação infantil na proposta de jornada integral, ao estabelecer em sua meta 18 o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

Os estudos de Santos e Santos (2014, p. 5) apontam que:

O PNE foi mais um documento a defender a proposta de ampliação da jornada escolar, no contexto de construção de uma educação de qualidade para todo o país, mas que não avançou de forma significativa devido às dificuldades advindas do financiamento da educação. O próprio documento apontou que era necessária uma gestão mais eficiente em relação aos gastos com a educação, mas também constatou a necessidade de um maior investimento e a criação de novas fontes para esta área social. Como tal não aconteceu efetivamente, temos mais um documento que não conseguiu efetivar a sua finalidade de, pelo menos, implantar o tempo integral para as crianças das camadas mais necessitadas do país.

Seis anos após a criação do PNE/2001, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹², regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O documento tratou

¹²O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase

da questão referente ao aumento do tempo escolar no país. Em seu artigo 10, o FUNDEB previu a distribuição proporcional de recursos dos fundos, levando em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, favorecendo as escolas de tempo integral com valores de distribuição de recursos maiores.

Embora o documento tenha conjugado a questão de um maior aporte de recursos para a educação em tempo integral, “esta diferença de destinação de verbas não parece ser tão significativa a ponto de garantir condições favoráveis para a implantação e manutenção de escolas de jornada integral ao longo do país” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 5).

O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória n° 339, de 28 de dezembro de 2006, e, posteriormente, convertido na Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do FUNDEF¹³, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que pelo menos 60% do seu total anual deverão ser canalizados para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (artigo 22) (COELHO; MENEZES, 2007).

Cabe salientar que a medida provisória que instituiu o FUNDEB foi convertida em lei no dia 20 de junho de 2007, logo após o lançamento nacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ocorrido em 25 de abril de 2007, o qual se configura como um conjunto de ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, e define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais.

totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal (MEC, 2017).

¹³ O FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, constituiu-se num fundo de natureza contábil, implantado automaticamente em todo o País, em 1998 (a exceção ocorreu no estado do Pará, cuja implantação antecipada se deu em 1997). Partindo de objetivos estratégicos como promover a justiça social, uma política nacional de equidade, a descentralização e a melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, o FUNDEF, com duração de dez anos (1997-2006), teve seus recursos automaticamente redistribuídos no âmbito de um mesmo estado, em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular público. À União cabia complementar os recursos dos estados sempre que não atingissem um valor mínimo por aluno ao ano definido para o âmbito nacional. Outro aspecto importante do FUNDEF diz respeito ao fato de destinar, no mínimo, 60% dos seus recursos para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação fundamental (COELHO; MENEZES, 2007).

O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁴, instituído pelo Decreto-lei nº 6.094. O PDE se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Alfabetização; e Diversidade, buscando o enlace entre educação, território e desenvolvimento, com vistas ao alcance da qualidade, equidade e potencialidade.

No caso das ações direcionadas especificamente para a ampliação do tempo na educação básica, vale lembrar que as ações do PDE endereçadas a essa etapa da educação nacional têm por alicerce jurídico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual tem por objetivo conjugar esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

A ideia básica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação consiste em, a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal, estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesta perspectiva, “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” “art. 3º, do Decreto 6.094/2007”. (MENEZES, 2009, p. 79).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Destacamos aqui aquelas direcionadas à ampliação do tempo na escola:

IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

[...]

VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

[...]

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

[...]

XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (artigo 2º – grifos nossos).

¹⁴ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado em 2007, é composto por 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional, estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais (MEC, 2017).

No que tange às diretrizes apresentadas, notamos que se associa a ampliação do tempo escolar a uma responsabilidade da escola que vai além da centralidade nos processos pedagógicos que objetivem relações de ensino-aprendizagem.

Em relação à ótica do Compromisso Todos pela Educação, podemos evidenciar que a ampliação do tempo escolar também está associada à integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) enriquecedoras do seu desenvolvimento global e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer (MENEZES, 2009).

Segundo Menezes (2009), a ampliação do tempo escolar numa perspectiva de uma educação integrada tanto possibilita com que a escola avance para além de seus muros, quanto busca trazer a sociedade civil para dentro do seu contexto, ampliando seus espaços e tempos. Entretanto, na perspectiva integrada, a educação deverá valorizar a formação integral, buscando parcerias que compartilhem concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, característico da escolarização formal, e que tenham por fim o desenvolvimento de experiências com valor educativo disposto no projeto político-pedagógico da escola. Para a autora, estas experiências devem avançar na direção da participação em projetos socioculturais e ações educativas que visem a dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais de outros espaços, diferentes do intraescolar.

No que se refere à ampliação do tempo escolar, com vistas a proporcionar experiências educativas que ultrapassem os muros da escola, é importante ressaltar que o ordenamento legal sofreu mudança no sentido da compreensão do que seja “tempo escolar”. O artigo 87 da LDB e o PNE 2001-2010 utilizam a expressão “escola de tempo integral” literalmente para se referir à ampliação da jornada escolar de 7 horas ou mais; já o Decreto nº 6.253/2007 (FUNDEB), o decreto nº 7.083/2010 (Mais Educação) e o PNE 2014-2024 utilizam a expressão “educação em tempo integral”, isto é, houve mudança na expressão, ela mudou de “escola de tempo integral” para “educação em tempo integral” para significar a mesma coisa, ou seja, não existe diferença entre os termos quanto ao significado.

Essa alteração ocorreu por conta da mudança da compreensão expressa no ordenamento legal do que seja tempo escolar. A partir do PDE, o tempo escolar deixou de ser compreendido como tempo em que as crianças estavam dentro da escola, para ser constituído do tempo durante o qual a criança está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora da escola, isso por conta das parcerias, da compreensão da cidade educadora, o que ocasionou a mudança de nome na

legislação. Toda essa compreensão de jornada escolar ampliada, de tempo integral, vem no âmbito dessa alteração que houve na legislação.

Outra ação do governo federal, que se constitui como uma nova proposição para dar consecução para a educação básica em tempo integral, foi a criação do Programa Mais Educação, programa que faz parte das ações do PDE e foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, apresentando a educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano, conforme podemos observar:

Artigo 1º – Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O Programa Mais Educação (PME) é um dos programas criados como política de ação contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural. Estabelece ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental (EF), defendendo a ampliação do tempo e espaços educativos como a saída para a problemática da qualidade de ensino no Brasil.

A portaria interministerial nº 17/2007 apresenta uma educação integral a partir da articulação de ações, orienta que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à perspectiva de ofertar uma formação integral ao indivíduo, como prevê o artigo 6º do Programa Mais Educação.

Artigo 6º – O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (grifos nossos).

O Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, foi outra importante legislação, porque ele regulou no âmbito do Mais Educação o que era “educação em tempo integral”. Antes do referido decreto, havia uma definição do que era “tempo integral” associada ao que o FUNDEB considerava educação em tempo integral, para fins de recebimento dos recursos pertinentes ao tempo integral; mas no Programa Mais Educação não existia essa regulamentação em termos do que seja “educação em tempo integral”.

O Programa Mais Educação se multiplicou no país, com jornadas diferenciadas, e com vibrações diferentes: no Brasil nós tínhamos escolas que implantavam o Mais Educação com sete horas, por três dias por semana, outras implantavam o Mais Educação com jornadas de sete horas, cinco dias na semana, e isso prejudicava o objetivo primeiro do Programa Mais

Educação, que era constituir-se em indutor de políticas de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais. No momento em que a jornada de tempo integral estava sendo ofertada somente durante três dias na semana, e não durante cinco dias, essa escola não fazia jus, paralelamente, aos recursos do FUNDEB; sendo assim, a escola era prejudicada, ou seja, a educação do município era prejudicada, pois, na vigência do FUNDEB, nós tínhamos duas fontes para o tempo integral: “FUNDEB diferenciado” e os “recursos do Programa Mais Educação”.

No momento em que o Programa Mais Educação não se configurava tal qual o FUNDEB, a escola não fazia jus aos recursos, ou seja, as matrículas daquelas escolas não faziam jus ao recebimento dos dois recursos, mas só do Programa Mais Educação. Entretanto, para que o Mais Educação se constituísse como indutor de políticas, tinha-se que atentar a isso; foi por esse motivo que o Decreto nº 7.083 trouxe a definição de educação em tempo integral, no sentido de buscar reconfigurar as experiências no Brasil, na direção dessa jornada, e realmente se constituir indutor de tempo integral no país.

No ano de 2016, a Portaria Normativa Interministerial nº 17 foi substituída pela Portaria nº 1.144, que instituiu em outubro de 2016 o Programa Novo Mais Educação, que visa a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2016).

O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Os entes federados deverão observar suas respectivas competências explicitadas nos artigos 5º, 6º e 7º da Portaria nº 1.144, 10 de outubro de 2016. Assim, as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. (BRASIL, 2016, p. 3).

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

De acordo com as informações presentes no site oficial do Ministério da Educação, este Programa começou a ser implementado em 2017 por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional

mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O programa tem por finalidade contribuir para a:

- I** – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II** – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III** – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV** – ampliação do período de permanência dos alunos na escola (grifos nossos).

Os autores Mól, Marciel e Martins (2017) afirmam que as atividades complementares do Programa Novo Mais Educação são secundarizadas, tendo em vista que a maior preocupação deste programa está voltada para o acompanhamento pedagógico nas aulas de português e matemática, isto é, caso a escola faça a opção em desenvolver o programa, ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deverá ofertar somente o acompanhamento pedagógico, o qual se constitui de atividades de português e matemática. De acordo com os autores a finalidade formativa do referido programa não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Para Mól, Marciel e Martins (2017), as justificativas para a implantação do Programa Novo Mais Educação deixam claras as intenções e influências dos organismos internacionais, uma vez que indicam que: 1) 24% das escolas públicas do ensino fundamental nos anos iniciais não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015; 2) 49% das escolas de ensino fundamental nos anos finais não alcançaram a meta do IDEB em 2015; 3) o Brasil não alcançou as metas estabelecidas pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015.

Notamos que a maior preocupação do Programa Novo Mais Educação está voltada para os resultados das avaliações externas; essa inferência de promover a ampliação do tempo escolar como forma de resolver os problemas educacionais está atrelada a uma concepção efficientista da educação, que tem como maior finalidade privilegiar os critérios econômicos nas suas decisões, sempre secundarizando os processos formativos.

A essa concepção da ampliação do tempo escolar está relacionada a oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos escolares e a recuperação de alunos com problemas de aprendizagem, incidindo na melhoria dos resultados dos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação (SANTOS, 2010).

Os estudos de Mól, Marciel e Martins (2017) revelam que o Programa Novo Mais Educação representa um aprofundamento ao atendimento das demandas dos organismos internacionais, na medida em que fica evidente sua preocupação com a instrumentalização do conhecimento, se consideramos a ênfase atribuída ao português e à matemática como centrais no processo formativo proposto. Os autores inferem que tal preocupação se articula com as novas demandas dos setores produtivos, que, diante da dificuldade de reprodução extensiva do capital, direcionam suas ações para os países de economias periféricas, sobretudo no campo educacional, com o intuito de criar uma nova sociabilidade e, conseqüentemente, educar, desde as séries iniciais, numa lógica que privilegia aspectos que vão ao encontro de seus interesses.

Nosso esforço de reflexão sobre a ampliação do tempo escolar, no que se refere ao ordenamento legal, particularmente aos aspectos formativos, partiu do pressuposto de que a partir da década de 1990 as políticas públicas educacionais no Brasil sofreram fortes influências dos organismos internacionais, e vêm respondendo aos interesses do capital, visando a privilegiar o setor econômico.

Desta forma, evidenciamos que os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo do tempo, sofreram mudanças que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada ao ideário de proteção social das crianças e adolescentes, bem como à divisão de tarefas entre as instituições escolares e sociedade, desfigurando o papel da escola, que corre o risco de desviar de seu foco formativo.

Assim sendo, consideramos que analisar e refletir sobre as políticas voltadas para a ampliação do tempo escolar, bem como sobre os elementos que corroboram uma determinada concepção de formação humana, faz-se necessário na atual conjuntura brasileira, visto que a sociedade civil deve estar atenta aos projetos societários mais amplos que são camuflados de diversas formas e sob diferentes estratégias, muitas vezes aparecendo sob uma aparência positiva e podendo induzir a população. Entretanto, as estratégias desses programas, em sua essência sócio-histórica, revelam-se extremante perigosas e destrutivas da condição humana.

4 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO ESTADO DO PARÁ

Esta seção apresenta a realidade educacional paraense no contexto da educação em tempo integral, expõe os resultados das produções acadêmicas a respeito da política de educação integral/tempo integral no estado do Pará e descreve como se deu o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará.

4.1 A EDUCAÇÃO PARAENSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Esta subseção apresenta a realidade da educação paraense no que se refere à política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Ensino do Pará. Consideramos nesse levantamento um recorte temporal de 2012 a 2017; a justificativa do período se estabelece em função de o ano de 2012 ser o ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), e 2017 ser o período de redação desta dissertação.

A análise situacional teve por base os dados disponíveis nos sites do INEP e da Secretaria de Estado de Educação do Pará. A tabela 1 mostra o quantitativo de escolas e matrículas em tempo integral realizadas nas escolas da Rede Estadual desde o período de implantação do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, até o ano de (2017):

Tabela 1 – Quantidade de escolas/matrículas em tempo integral na rede estadual de educação do Pará (2012-2017)

Ano	Total de Matrículas	Matrículas em tempo integral	%	Total de Escolas	Escolas em tempo integral	%
2012	680.009	2.040	0,29	963	10	1,03
2013	637.375	–		963	10	1,03
2014	651.893	1.737	0,26	969	10	1,03
2015	552.321	2.121	0,38	887	13	1,46
2016	544.365	2.562	0,47	837	14	1,67
2017	552.682	4.831	0,87	869	27	3,10

Fonte: Elaborada pela autora com base no site oficial da SEDUC-PA (2018).

Em 2012, ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral no Pará, a Rede de escolas estaduais do Pará possuía um quantitativo de 963 escolas, porém somente dez escolas foram inseridas no processo, valor absoluto que apresenta um número muito reduzido, se comparado ao total de escolas que a rede toda possui.

As dez escolas que foram escolhidas para fazer parte do Projeto Piloto ETI/SEDUC-PA foram distribuídas da seguinte forma: sete no município de Belém, duas no município de Ananindeua e uma no município de Marituba. Um número pequeno para tão imponente projeto, uma vez que as escolas que estão sob a administração da SEDUC-PA estão distribuídas em 144 municípios do estado; ou seja, num universo de escolas que abrange um quantitativo de 144 municípios, apenas três municípios foram contemplados na época da implantação de tal projeto.

Observa-se que nos três primeiros anos de implementação desta política, período que corresponde a 2012-2014, o Projeto Piloto ETI/SEDUC-PA não apresenta avanços em relação ao quantitativo de escolas, isto é, durante três anos o Projeto permaneceu em estado de inércia, o que nos leva a pensar que naquele momento a SEDUC-PA não se preocupou em cumprir a meta 6 estabelecida no PEE-PA (2015): “Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Ainda sobre o quantitativo de escolas, percebemos que nos três últimos anos do projeto, o que corresponde ao período de 2015-2017, a rede de escolas estadual começa a dar seus primeiros sinais de avanço no que tange ao quantitativo de escolas com esse tipo de oferta. No ano de 2015 o tempo integral foi implantado em mais três escolas da Rede Estadual, isto é, houve um leve aumento, se comparado aos primeiros anos do projeto; para o ano de 2017 elevou-se um pouco mais significativamente o quantitativo, com um total de 27 escolas, o que representa 3,10 % do total de escolas com a oferta do tempo integral, número que aponta uma pequena evolução no quantitativo de escolas, mas ainda pouco expressivo no contexto educacional paraense.

No que tange à evolução de matrículas, cabe destacar que não foi possível colher os dados de matrículas referentes a 2013, pois os dados do referido ano não estavam disponíveis no site da SEDUC-PA, fato que impediu uma análise mais precisa sobre a evolução do quantitativo de matrículas nos primeiros anos da implantação do Projeto ETI/SEDUC-PA.

No ano de 2012, o total de matrículas realizadas em toda a rede estadual de educação foi de 680.009 matrículas; deste total, 2.040 foram matrículas em tempo integral, o que equivale a 0,29 %, representando bem menos de 1% do valor total de matrículas efetivadas.

Notamos que no ano de 2014 houve um decréscimo no quantitativo de matrículas, visto que no ano de 2012 foram registradas 2.040, já o ano de 2014 contabilizou apenas 1.737, ou seja, houve redução de 303 matrículas, um número bastante considerável para um projeto que

visa a ampliar progressivamente a oferta de matrículas em tempo integral na rede do estado do Pará.

É importante ressaltar que no ano de 2017 tivemos um total de 637.375 matrículas, sendo 4.831 em tempo integral, o que representa 0,87 %; ou seja, em cinco anos de Projeto ETI não conseguimos atingir nem pelo menos 1% das matrículas em toda a rede Estadual de Educação do Pará. Dados do Censo Escolar/2017 demonstram que o percentual de escolas com matrículas em tempo integral no estado do Pará ainda é muito pequeno, o crescimento se dá de forma muito lenta e distante de alcançar a meta 6 estabelecida no PEE/2015. A tabela 2 apresenta o número de escolas públicas estaduais, por município, com matrículas em tempo integral no estado do Pará no ano de 2017.

Tabela 2 – Quantidade de escolas/matrículas em tempo integral distribuídas por município na rede estadual de educação do Pará (2017)

Municípios	Escolas/2017	Matrículas/2017
Ananindeua	3	347
Belém	18	3.618
Benevides	1	62
Castanhal	1	46
Marabá	4	754
	Total: 27	Total: 4.827

Fonte: Elaborada pela autora com base no site oficial da SEDUC-PA (2017).

A tabela 2 apresenta a quantidade de escolas de tempo integral, distribuídas entre os municípios paraenses; também expõe o quantitativo de matrículas realizadas do ano de 2017. Observa-se que, cinco anos após a implantação do Projeto ETI/SEDUC-PA, o estado conseguiu contemplar apenas cinco municípios com esse tipo de oferta. Isso prova que o estado do Pará vem caminhando a passos lentos para atender a essa demanda.

Percebemos que as condições materiais e objetivas para o desenvolvimento do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA pouco mudaram do ano de implantação até o final de 2017. Os estudos de Costa (2015), realizados em uma escola de ensino médio da Rede Estadual do Pará, situada no município de Belém, já haviam sinalizado que a avaliação do projeto nos dois primeiros anos iniciais de implementação foi desafiante, e os principais problemas estavam ligados à falta de recursos financeiros e humanos, que se tornaram elementos limitadores do projeto para efetivá-lo nas escolas, de modo que entre as quatro escolas de ensino médio que iniciaram o projeto, em 2012, uma já havia desistido no final de 2013, e outra já havia sinalizado a possível saída em 2014, ou seja, antes mesmo de completar o primeiro ciclo trienal de existência da proposta.

Os estudos de Costa (2015) apontam que apesar de o projeto estar crescendo e agregando novas escolas, também tem ocorrido a saída de outras escolas, causando um efeito de rotatividade, fato que se configura em um descrédito frente à precariedade, principalmente, nos anos iniciais da proposta.

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pela perspectiva de implementação da política de ampliação do tempo integral nas escolas paraenses são os sérios problemas que o estado enfrenta, tais como: a falta de infraestrutura em muitas de nossas escolas; falta de políticas públicas que valorizem a ação docente em aspectos como salário, carreira, formação e condições de trabalho; além da disparidade social em relação às outras regiões do país, em decorrência de nossa diversidade regional, o que apresenta um considerável número de municípios empobrecidos, resultado da agudização das desigualdades sociais no estado.

Ao apresentar o cenário da educação paraense, vimos que o governo do Pará ainda tem um longo caminho a trilhar, se de fato pretende cumprir a Lei Federal nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e estabelece metas a serem cumpridas por todos os estados brasileiros.

Neste sentido, é necessário que o governo do estado do Pará não só amplie o tempo de permanência dos alunos na escola, mas que as escolas tenham condições materiais para executar tal política, de modo que continuem sendo de tempo integral e não queiram retornar à condição de tempo parcial.

Trata-se, portanto, da necessidade de implementar políticas públicas para a educação que sejam efetivas no sentido de consolidar a proposta e possibilitar a plena permanência das ações de gestão, sobretudo no processo de implementação. Esta deve ser vista como uma fase essencial pela qual o órgão implementador garanta as fundamentações estruturais da proposta, no sentido de agregar aos sujeitos condições para o desenvolvimento e o sucesso do que se busca concretizar.

4.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Esta subseção apresenta o panorama da produção científica sobre o que vem sendo produzido acerca das políticas de ampliação do tempo escolar em curso no estado do Pará. Na tentativa de compreender como se configura essa produção, convém registrar que foi feito um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) disponíveis no banco de dados dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) de instituições situadas no estado do Pará. O

mapeamento também contou com uma caracterização do programa do governo federal que tem instituído o contraturno de atividades em diversas escolas em todo país, isto é, o Programa “Mais Educação”, descrito por meio das informações contidas na página oficial do Ministério da Educação.

Consideramos nesse mapeamento um recorte temporal das produções referentes ao período de 2012 a 2017; a justificativa do período se estabelece em função de o ano de 2012 ser o ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), e 2017 ser o período de escrita desta dissertação.

Os conteúdos analisados nas produções selecionadas foram categorizados com base nos temas “educação integral” e “escola em tempo integral” em dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação no Pará.

Nos estudos preliminares foram encontradas quantitativamente as seguintes produções observadas conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Pesquisa sobre a quantidade de dissertações/teses por instituições paraenses: período 2012-2017 –
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Instituição
		Não houve produção acadêmica	2012	-
1	Dissertação	A Gestão Pedagógica do Programa Mais Educação : um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes	2013	UFPA
2	Dissertação	O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)	2013	UFPA
		Não houve produção acadêmica	2014	-
3	Dissertação	O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da escola Miriti	2015	UFPA
4	Dissertação	A Disciplina Educação Física no Contexto do Ensino Médio Integral na escola Estadual Temístocles de Araújo	2016	UFPA
5	Dissertação	Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri, Pa	2016	UFPA
6	Dissertação	EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná, Pará	2016	UFOPA
7	Dissertação	As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense.	2016	UFOPA
8	Dissertação	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015	2016	UFOPA
9	Dissertação	Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014	2016	UFOPA
10	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Concepções e desafios para a gestão escolar	2016	UFOPA
11	Tese	A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação	2017	UFPA

Fonte: Site dos bancos de dados das instituições (UFPA-UFOPA). Quadro elaborado pela autora (2017).

Conforme podemos observar, o quadro 5 mostra a quantidade de teses e dissertações sobre a temática educação integral e escola de tempo integral. Os dados demonstram que a concentração dessas produções acadêmicas está restrita a apenas duas regiões do estado do Pará. Dentre essas produções, seis estão concentradas na região Nordeste do estado, sendo uma tese e cinco dissertações – defendidas em Belém (PA) no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) –, e cinco estão concentradas na região Oeste do estado, sendo cinco dissertações defendidas no município de Santarém (PA), no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Neste sentido, ressaltamos que “a concentração de teses e dissertações sobre a temática “educação integral” e “escola em tempo integral” em programas de pós-graduação na região Nordeste e Oeste do Pará também não é uma surpresa, pois foi nessas regiões que foram implantados os primeiros programas de pós-graduação da área de Educação no estado.

Destacamos que as produções acadêmicas apresentadas no quadro 5, defendidas entre 2013 e 2017, em comum delimitam aspectos relacionados à implantação do Projeto Escola de Tempo Integral executado pela SEDUC-PA – implantado a partir de 2012 –, e ao Programa Mais Educação, porém com objetivos diferentes.

Em relação aos dados sistematizados sobre a distribuição das publicações por ano, percebe-se, comparando numericamente a produção de teses e dissertações nos anos de 2013 a 2017, que o ano de 2016 se destaca ao apresentar sete publicações, principalmente em relação ao ano anterior, 2015, que teve uma produção, e ao posterior, 2017, que teve também apenas uma produção publicada.

Em relação ao tipo de pesquisa empreendida pelos pesquisadores, constatamos, a partir da leitura dos trabalhos, que das 11 produções selecionadas, apenas uma era de cunho ensaístico – exercitou o debate teórico sem recorrer a dados empíricos –, ao passo que as restantes, 10 títulos, eram produções que, além do debate teórico, também desenvolveram pesquisas empíricas como forma de problematizar a questão da *educação integral* e da *escola de tempo integral*, consoante demonstra o quadro 6.

Quadro 6 – Tipo de pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidade
Teórica	1
Empírica	10
Total	11

Fonte: Banco de dados (PPGED/UFOPA – PPGE/UFPA) – 2018.

É possível afirmar, portanto, que apenas um trabalho sustenta o debate proposto em argumentos teóricos e dez títulos buscam elementos na pesquisa de campo para fortalecer e respaldar o debate entabulado. Sabe-se que toda pesquisa necessita de referenciais teóricos, mas nem toda pesquisa precisa do empirismo. A empiria é uma forma de comprovar na prática a teoria, havendo, portanto, uma complementaridade entre essas duas formas de pesquisa científica (MACHADO; NASCIMENTO, 2018).

A dissertação de Santos (2013), um dos 11 trabalhos selecionados neste estudo, exemplifica como se dá essa complementaridade, ao analisar a relação entre a política de responsabilidade educacional, a política de avaliação definida pela Rede Estadual do Pará e o processo de implementação do Programa Mais Educação, implantado desde 2009 em algumas escolas da rede estadual de ensino do Pará. A autora explica o caminho trilhado para a realização da investigação:

A pesquisa tem como caminhos metodológicos abordagem qualitativa com o enfoque do materialismo histórico-dialético, tendo como técnicas a análise bibliográfica e documental, e instrumento a entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com profissionais da educação que atuam na escola como diretor, coordenador do programa, o especialista em educação e professores, além da análise dos indicadores de aprendizagem através dos boletins, de um grupo de alunos da escola que frequentam o PME, desde o início de sua implantação na Escola Teodora Bentes. (SANTOS, 2013, p. 9).

Outro exemplo pode ser realçado na pesquisa de Costa (2015), que investigou a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral, do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará, na Escola Estadual Miriti. A pesquisa utilizou a “abordagem qualitativa com a perspectiva referencial dialética (COSTA, 2015, p. 9) e, de acordo com o autor:

A metodologia de pesquisa incidiu em análise de documentos e fragmentos de apontamentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), sendo apreciados como fontes primárias de estudo os decretos, planos e relatórios de governo, os dados disponibilizados em documentos dos fóruns estaduais de educação integral, realizados pela Secretaria de Estado e Educação do Pará, bem como a proposta preliminar do Plano de Ação de Educação Integral.

Já o estudo de Ribeiro (2017), com o objetivo de analisar a relação existente entre a configuração curricular do Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse programa pelo governo brasileiro, referendou-se na produção teórica do campo do currículo e da educação integral em tempo integral. A investigação fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da pesquisa

documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão das mensagens documentais.

Assim, depreende-se que apenas um trabalho selecionado na amostra se utiliza de reflexões teóricas na abordagem do tema estudado, e todos os demais títulos, dez no total, foram a campo buscar evidências para respaldar as análises empreendidas, denotando que o campo de investigação dos temas *educação integral* e *escola de tempo integral* tem privilegiado a empiria como recurso reflexivo, mas também tem investido no debate teórico.

Em relação às temáticas que foram abordadas nas teses e dissertações, o levantamento indicou a existência de nove trabalhos produzidos sobre o Programa Mais Educação no período especificado, e dois trabalhos sobre o Projeto Escola de Tempo Integral executado pela SEDUC-PA.

A análise das nove produções acadêmicas encontradas sobre o Programa Mais Educação e das duas produções sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, executado pela SEDUC-PA, possibilitou a sua classificação em seis temáticas principais: seis dedicaram-se à análise das concepções do PME. Sobre as temáticas a seguir, foi encontrado um trabalho de cada: gestão pedagógica do PME e sua relação no desempenho escolar dos alunos; contribuição do PME para a disseminação da cultura esportiva e do lazer nos processos formativos; o PME e sua conexão entre as atividades pedagógicas e seus impactos no desempenho escolar dos alunos; currículo, financiamento e perfil dos profissionais atuantes na escola de tempo integral; análise das concepções do Programa ETI/SEDUC-PA; currículo e organização do trabalho pedagógico, conforme o quadro 7.

Quadro 7 – Produções acadêmicas sobre o Programa Mais Educação e Projeto ETI da SEDUC-PA por temática – 2012-2017

Temática	Autor/Trabalho	Quant.
Análise das concepções do PME	AGUIAR, M. S. Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015.	5
	SIQUEIRA, A. O. S. O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar.	
	SILVA, L. M. Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará.	
	SOUSA, L. E. S. Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA.	
	RIBEIRO, M. R. A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação.	

Gestão pedagógica do PME e sua relação no desempenho escolar dos alunos.	SANTOS, A. A S. dos. A Gestão Pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes.	1
Contribuição do PME para a disseminação da cultura esportiva e do lazer nos processos formativos.	PAES NETO, G. P. O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo Esporte e Lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).	1
O PME e sua conexão entre as atividades pedagógicas e seus impactos no desempenho escolar dos alunos.	VASCONCELOS, C. R. A. A experiência pedagógica da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense.	1
Currículo, financiamento e perfil dos profissionais atuantes na escola de tempo integral.	FERREIRA, G. V. Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014, Santarém – PA.	1
Análise das concepções do Programa ETI/SEDUC-PA.	COSTA, C. N. O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da escola Miriti.	1
Currículo e organização do trabalho pedagógico.	CARVALHO, D. H. P. A disciplina Educação Física no contexto do ensino médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo.	1

Fonte: Banco de dados PPGED/UFOPA – PPGE/UFPA (2018).

A seguir, serão analisados os trabalhos com base nas seis temáticas. Pretende-se identificar as principais contribuições das produções acadêmicas no processo de análise do Programa Mais Educação e do Programa ETI da SEDUC/PA, verificando as preocupações da academia ao tratá-los como objeto de estudo. Além disso, a análise das produções pretende captar em que medida tais estudos auxiliam na identificação do cumprimento dos objetivos presentes nos enunciados dos programas.

4.2.1 Concepções do Programa Mais Educação e sua relação com outras propostas e políticas educacionais

Entre as preocupações dos estudos que se debruçam sobre a análise de políticas e programas educacionais, está aquela que focaliza suas concepções. Esse tipo de preocupação procura identificar os pressupostos teóricos que justificam a política, suas estratégias e suas intenções. Dos cinco trabalhos que se enquadram nessa categoria, todos focalizam o Programa Mais Educação como eixo central da discussão no âmbito das esferas municipais e estaduais governamentais.

O estudo de Siqueira (2016) fez análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação da Rede Municipal de Ensino de Santarém, PA. Concluiu que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que

norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação.

Os resultados dessa pesquisa revelam que as práticas de gestão participativas apresentam avanços, como a construção do Projeto Político-pedagógico e a participação do conselho escolar. Contudo, os processos participativos não incluem toda a comunidade escolar. Percebe-se a ampliação da participação de pais e da comunidade, mas os discentes são excluídos do planejamento e das decisões da gestão escolar. A pesquisa demonstra a necessidade latente de estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democráticas, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

Silva (2016) apresenta uma análise sobre a Concepção de Educação Integral de Tempo Integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação, tomando como referência sua implementação no município de Oriximiná, PA.

Com base nesse estudo, os achados da autora apontaram que os gestores e professores comunitários expressam uma concepção de educação que atribui à educação o papel de preparação para a vida em sociedade, numa mescla de traços, ora tradicionais ora escolanovistas, refletindo uma incerteza conceitual e teórica. Apresentam a escola de tempo integral como condição fundamental à implementação da educação integral, a qual vinculam à assistência aos menos favorecidos, e apontam para o espaço intraescolar como espaço educativo preferencial para realização das atividades e ações socioeducativas com vistas à formação integral. Concluiu que essa visão traz em si preceitos similares aos da pedagogia tradicional, estabelecendo uma relação de distanciamento entre escola, família, sociedade e poder público, apontando para uma educação cujas ações isoladas desfavorecem a formação integral e o avanço da qualidade da educação, desresponsabilizando os atores sociais do processo educacional.

Entre os estudos que analisam as concepções do Programa Mais Educação articulado a outros programas/ações, está o trabalho de Sousa (2016), cujo objetivo foi analisar as práticas educativas presentes durante a implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de Igarapé-Miri, PA. Os esforços deste estudo se concentraram em analisar as concepções de educação integral/em tempo integral partilhadas pelos sujeitos neste recorte, seus reflexos na escola e as contribuições destas experiências, positivas ou não, ao contexto das políticas de educação em tempo integral em solo paraense.

A autora apontou que as concepções que os sujeitos entrevistados partilharam na implantação do PME trouxeram uma diversidade de conceituações, demonstrando a confusão

comum causada na utilização dos termos nas múltiplas experiências. Concluiu que a maioria das concepções externadas pelos entrevistados podem ser classificadas como de influência da corrente positivista, na qual a promoção da educação integral/em tempo integral vem combater as desigualdades educacionais, sendo estas reflexos de uma política compensatória dos problemas educacionais causados pelas relações capitalistas, de onde se originam profundas desigualdades sociais.

A dissertação de Aguiar (2016) teve como objetivo analisar a trajetória do Programa Mais Educação em escolas estaduais de Santarém, PA, no período de 2009 a 2015. A pesquisa revelou que otimizar o tempo do aluno na escola, atendendo às suas diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos na contemporaneidade, continua sendo uma tarefa desafiadora para as escolas da rede estadual de ensino de Santarém.

Para Aguiar (2016), a educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que deve ser assumido pelo Estado como política destinada a todos, e pelas escolas, agentes e parceiros educativos, sustentado por um projeto político-pedagógico consistente, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

Os resultados desse estudo demonstram que não há uma concepção única de educação integral que norteia as ações das escolas pesquisadas, considerando a falta de consenso entre os educadores entrevistados a respeito do conceito de educação integral. Entre eles predomina o entendimento de que a educação integral é diferente de educação em tempo integral, embora compartilhem do mesmo objetivo: formar o aluno em suas múltiplas dimensões para o exercício da cidadania. A autora concluiu que o modo (a postura dos profissionais, concepção de educação) e as condições em que o PME vem sendo efetivado nas escolas da rede estadual de ensino de Santarém precisam ser constantemente avaliados para fins do alcance de seus objetivos, uma vez que enquanto política pública indutora da educação integral se destina à melhoria da qualidade do ensino da escola pública de ensino fundamental.

Já Ribeiro (2017) teve como objetivo analisar o currículo prescrito ao Programa Mais Educação, de modo a evidenciar a relação existente entre tal estrutura curricular e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa pelo programa. O estudo revelou que a concepção da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa pelo Programa Mais Educação é compreendida pelo binômio formação e

proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem.

A análise das produções acadêmicas apresentadas indica a existência de um grande desafio em relação à formulação e implementação da educação integral em tempo integral, e que o Programa Mais Educação, como um dos caminhos designados para alcançar este objetivo, tem várias limitações para atender a esse desafio. Por outro lado, tendo em vista as concepções do programa e suas diversas possibilidades de implementação, pode trazer muitas contribuições à construção de algumas políticas no âmbito das diferentes esferas de governo. No entanto, será imprescindível romper com alguns empecilhos materiais existentes no âmbito das escolas e dos novos territórios educacionais, o que tem impedido a construção de currículos mais integrados e mais sensíveis a um projeto de educação integral em tempo integral.

4.2.2 Gestão pedagógica do PME e sua relação no desempenho escolar dos alunos

O trabalho de Santos (2013) baseou-se em uma visão marxista e teve como objetivo analisar as ações da gestão pedagógica do PME e sua articulação com o sucesso dos indicadores da aprendizagem escolar em uma escola da rede estadual de ensino do Pará. O estudo evidenciou que as ações de elaboração do PME são realizadas pela coordenadora do programa, que repassa para a direção da escola e a comunidade escolar. A autora conclui que o programa, como proposta de melhorar a qualidade de ensino, parece contraditório quando não modifica a realidade material das escolas. Para a autora, é necessário repensar não somente a implementação do Programa nas escolas, mas repensar a logística da infraestrutura física das escolas públicas paraenses, que carecem de mais espaços físicos de qualidade para desenvolverem suas atividades escolares e suportar um programa de porte grande, como é o PME, ou seja, estruturas condizentes para que se possa ofertar o processo de aprendizagem com qualidade aos alunos de rede pública.

Sobre a relação dos indicadores de aprendizagem com PME, os resultados dos estudos de Santos (2013) concluem que o PME pode ser um dos fatores que contribuem para o bom rendimento dos alunos, oportunizando uma “educação a mais”, não somente através de um currículo escolar composto por inúmeras disciplinas, mas através de experiências culturais, desportivas e de lazer, fatores primordiais para a construção da cidadania.

4.2.3 Contribuição do PME para a disseminação da cultura esportiva e do lazer nos processos formativos

A pesquisa de Paes Neto (2013), por meio de um referencial marxiano e marxista, buscou explicar os processos formativos inseridos no PME, sobretudo no macrocampo Esporte e Lazer. O estudo revela que ainda é incipiente a atenção dada ao macrocampo Esporte e Lazer pelo MEC, pois não há materiais didáticos, não há livros de fundamentação teórica e prática, as estruturas físicas para a realização das atividades são precárias, há uma relação conturbada entre o macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de educação física. Por outro lado, este macrocampo é bastante solicitado, o que lhe dá certo respaldo, mas evidencia mais o fato de o mesmo ser desvalorizado.

Para Paes Neto (2013), o PME tem sido um programa limitado à lógica do capital e do seu processo reprodutivo para o mercado de trabalho e a socialização de valores necessários a esta ordem, ou seja, ainda não teve êxito em avançar na superação da escola de um turno para a construção de uma escola de dois turnos, os investimentos não são suficientes, a lógica da produtividade está presente no programa, inclusive na prioridade dada ao esporte de rendimento.

O autor defende que o esporte deve ser tratado como um elemento cultural humano, pois faz parte de um desenvolvimento histórico geral da humanidade e, assim, deve ser socializado na escola, na perspectiva de um projeto alternativo, tratado como política cultural em prol da formação do novo homem e da nova mulher, uma formação integral que valorize a relação do ser humano com a natureza e com a sociedade, que valorize as relações do ser humano com o trabalho e com a educação, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária. Para o autor, é necessário que a perspectiva de lazer participe da escola e até mesmo do programa, entendendo-o como elemento cultural, na busca por ampliar as possibilidades educacionais nesse tempo.

O trabalho de Paes Neto (2013) mostra uma preocupação com o espaço cultural esportivo e do lazer nos novos processos e espaços educativos que vêm sendo disseminados atualmente por meio de programas educacionais, a exemplo do Programa Mais Educação, e como podem contribuir para que os processos educativos tragam uma formação integral para ser o humano.

4.2.4 O PME e sua conexão entre as atividades pedagógicas e seus impactos no desempenho escolar dos alunos

Vasconcellos (2016), em seu trabalho, teve como objetivo analisar as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa em cinco escolas do campo no município

de Santarém, PA. O estudo revelou a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, por fatores ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Mais Educação, falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa.

Em observância à relação espaço–tempo nas escolas pesquisadas, o estudo evidenciou a improvisação como fator que caracteriza a organização dos espaços e tempos, improvisação esta no âmbito de conciliação das atividades do Mais Educação aos espaços e tempos no interior das escolas.

Já em termos de avanços, os resultados desse estudo apontam que após o implemento do programa nas escolas os sujeitos pesquisados indicaram que os alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar, o interesse e relacionamentos interpessoais. Por outro lado, o estudo identificou o sentido do reforço escolar às atividades realizadas pelos monitores, reforçando nesse sentido o caráter assistencialista da proposta.

Para Vasconcellos (2016), embora o PME indique avanços em termos de melhoria do rendimento dos alunos, no que tange à efetivação da educação em tempo integral ainda apresenta fragilidades que merecem ser reavaliadas pela política de educação em tempo integral; isto perpassa pelo aumento de investimentos para melhoria da infraestrutura das escolas e qualificação de todos os envolvidos diretamente com o processo.

Neste sentido, compreendemos que o programa necessita superar a visão de uma política indutora para se transformar em uma política que possibilite de fato a educação integral, valorizando a formação humana, oferecendo aos espaços educativos melhores condições em termos de infraestrutura e melhores investimentos em formação continuada aos profissionais que atuam no PME.

4.2.5 Currículo, financiamento e perfil dos profissionais atuantes na escola de tempo integral

Ferreira (2016), em seu trabalho, teve como objetivo identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém, PA (SEMED) desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral presentes no PME. Os resultados mostram a existência de duas estratégias de ampliação do tempo escolar no município: escola de tempo integral e aluno de tempo integral, sendo esta última a mais utilizada pela SEMED para atender à realidade financeira do município. A estratégia mais adequada foi instituir escolas de atendimento complementar, cuja organização de atendimento

consegue atingir maior número de alunos. No entanto, essas mesmas estratégias foram fragilizadas pela redução da carga horária e dos abonos salariais, mudança de função e transferência desses profissionais para outros setores.

Os resultados da pesquisa apontam que houve uma ampliação do tempo escolar no município de Santarém, PA; no entanto, trata-se de uma ampliação induzida por programas federais, como é o caso do Programa Mais Educação. Para a autora, é preciso considerar que o fato de disponibilizar mais tempo nos espaços escolares não garante, por si só, a melhoria da qualidade de ensino, isto é, outros aspectos devem ser levados em consideração, como a reorganização da infraestrutura das escolas, a formação continuada dos profissionais de ensino nelas envolvidos, a reorganização curricular e, principalmente, o financiamento investido nos programas e projetos.

O estudo de Ferreira (2016) mostra que as condições materiais e pedagógicas (financiamento, infraestrutura, currículo e formação dos educadores) para efetivar a ampliação das oportunidades de aprendizagens, investigadas no decorrer desta pesquisa, são ainda precárias e restritas, se consideradas as dimensões regionais e a população estudantil do município de Santarém: infraestrutura deficitária, recursos didáticos e tecnológicos insuficientes, financiamento inadequado em alguns setores, currículo ultrapassado, associado a uma fraca formação continuada, foram alguns fatores limitantes para a implementação da educação integral na SEMED de Santarém no período do estudo.

A autora conclui que as estratégias da SEMED constituem ações, ou seja, políticas de governo de educação de tempo integral, na medida em que os projetos para esse fim se enfraquecem ou desaparecem quando ocorrem mudanças de governo.

O trabalho citado remete à necessidade de pensar os objetivos da ampliação da jornada escolar, ou seja, no novo currículo construído em função de uma nova jornada; todavia podemos constatar que algumas ações estão sendo implementadas para ampliar o tempo escolar do aluno, mas tais ações ainda estão distantes de oferecer uma oferta de educação integral que contemple o desenvolvendo dos sujeitos em todas as suas dimensões.

4.2.6 Análise das concepções do Programa ETI/SEDUC-PA

A dissertação de Costa (2015) teve como objetivo analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará.

O estudo se dedicou à análise do projeto, assim como ao papel do governo do estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de educação integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede estadual do Pará, situada no município de Belém, PA.

Os resultados da pesquisa apontam que, no caso específico da proposta do projeto da SEDUC-PA, desvelou-se o projeto político marcado pela sociabilidade do capital, representado por uma visão de educação extremamente conteudista, bancária, sem qualquer vínculo com uma perspectiva de formação humana integral. Para o autor, a ausência de ações pedagógicas de matriz artístico-cultural, esportiva e de formação sociocultural mais alargada acaba por colocar a proposta na direção de mais escolas, com mais conteúdos cognitivos, que rendam bons resultados nos exames de ranqueamento nacional, estando assim constituída pela visão mercadológica e meritocrática. É uma visão apoiada pela parceria público-privada junto ao Instituto Unibanco/Cenpec e carrega consequências, por exemplo, o acirramento das diferenças econômicas e sociais vigentes, somadas aos processos de despolitização dos programas e projetos afetados diretamente por essas parcerias, sendo esse o caso da proposta do projeto escola de tempo integral.

A busca pela concepção que os sujeitos da pesquisa têm sobre o projeto Escola de Tempo Integral revelou um projeto que urge por mudanças na concepção e nos objetivos propostos, tendo em vista que despontou como a escola prima pela supremacia do conteúdo, ao voltar-se totalmente ao ENEM. Reforçam a perspectiva por um sistema de avaliação que prioriza o português e a matemática, um sistema de avaliação da meritocracia das provas de larga escala, em descompasso com os demais componentes curriculares.

A pesquisa de Costa (2015) revelou que esse projeto não tem dado certo, devido ao abandono do próprio sistema em relação ao projeto que o inaugurou e não deu conta de sustentar. Há uma inabilidade técnica administrativa, pedagógica e política instalada, do ponto de vista da Secretaria Estadual de Educação, que inaugura o projeto, mas não sabe executá-lo, conduzi-lo, acompanhá-lo, não sabe orientá-lo. Por outro lado, a escola tem feito esforços dentro dos seus limites, dentro das suas condições objetivas de trabalho materiais, envolvendo os sujeitos que trabalham e estão à frente das ações, com enormes dificuldades conceptuais, metodológicas e de ação pedagógica, pois suas estratégias mostram-se limitadas em função da falta de orientação, de acompanhamento, o que tem levado ao enviesamento total da proposta de educação integral.

Diante dos achados da pesquisa, inferimos que essa política se constitui, ainda, como uma política frágil, em construção, necessitando, assim, de um plano diretor por parte da SEDUC-PA que oriente os sujeitos que atuam nas escolas de tempo integral. Ratificamos, com isso, a necessidade de construir nova concepção de escola e(m) tempo integral para consolidar um projeto de formação integral do sujeito na educação básica, e que essa formação vá além do paradigma conteudista da aprendizagem e das avaliações em larga escala.

4.2.7 Currículo e organização do trabalho pedagógico

A pesquisa de Carvalho (2016) teve por objetivo analisar o currículo e a organização do trabalho pedagógico da disciplina educação física no contexto do ensino médio integral em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Educação do Pará.

O estudo constatou que as contradições detectadas no processo de implementação do ensino médio integral na escola pesquisada reproduzem-se na realidade objetiva da disciplina, que pouco dialoga com as possibilidades apontadas pelo seu currículo. O esforço conjunto dos educadores, que se reinventam frente às novas demandas que assumiram, esbarra na negligência dos órgãos públicos gestores, dada a pouca importância que destinam a essa iniciativa, o que lhes impõe um caráter experimental e de espontaneidade; os pequenos avanços nas preposições teórico-metodológicas e de abordagem de conteúdos identificados no currículo da disciplina de educação física necessitam de um referencial crítico que lhes dê sustentação e que melhor os articule com o currículo pedagógico da escola.

Para Carvalho (2016), as demandas que apresentam ao currículo da disciplina Educação Física para o ensino médio na escola de regime em tempo integral necessitam de esforços conjuntos e articulados do governo federal, governo do estado e secretaria de educação, coordenação pedagógica e direção escolar, de modo a viabilizar as condições mínimas de natureza estrutural e conjuntural, através de melhorias urgentes na infraestrutura de trabalho, tornando-o menos insalubre no cotidiano das atividades desenvolvidas nos espaços pedagógicos da escola pesquisada, que permitam de maneira satisfatória o avanço qualitativo da prática pedagógica da referida disciplina, bem como a continuidade e funcionamento dessa proposta de educação.

Os docentes da disciplina avaliam que a ampliação do tempo escolar é fator primordial para a qualificação das intervenções da disciplina e da organização do trabalho docente. Neste sentido, o autor defende um projeto educativo planejado, situado num determinado tempo-espaço histórico cujas finalidades busquem superar a organização hierárquica e fragmentada do

conhecimento escolar, e que somente terá sucesso na efetivação e resultado, caso parta de uma articulação e confluência de várias estruturas.

Os resultados desses estudos possibilitaram reconhecer a diversidade de iniciativas e de experiências em curso, bem como mapear essas experiências em termos de sua abrangência no território regional. Deste modo, foi possível sistematizar algumas contribuições das produções acadêmicas no que se refere ao Programa Mais Educação e ao Projeto Escola de Tempo Integral executado pela SEDUC-PA.

Notamos que, das 11 produções acadêmicas analisadas, nove autores se debruçam sobre o processo de implementação do PME; o panorama sobre o Programa Mais Educação possibilitou analisar as críticas e os benefícios desta ação governamental que atinge todas as regiões brasileiras, em especial o território paraense, em muitas das quais foi e ainda é a única ação de ampliação da jornada escolar. Por isso, o estudo traz contribuições não apenas para um olhar mais sistematizado das pesquisas que tiveram como foco o Programa Mais Educação, mas também em termos de políticas públicas, de modo a contribuir para as reflexões sobre a educação integral em tempo integral.

No que se refere às produções acadêmicas sobre o Projeto Escola de Tempo Integral implementado pela SEDUC-PA, a análise dessas produções permitiu identificar a existência de apenas 2 produções acadêmicas sobre a implementação do referido projeto. A existência de poucos trabalhos sobre essa política no estado pode ser justificada pelo fato de tal política ser ainda recente na Rede Estadual de Ensino do Pará, haja vista que esse projeto foi implantado em 2012 e se configura como uma política em fase de experimentação.

Neste sentido ratificamos que nossa investigação visa a suprir uma lacuna existente nas produções acadêmicas acerca dessa política, problematizando questões diversas sobre o processo de implementação da proposta político-pedagógica que orienta essa política na rede estadual de ensino do Pará.

Cabe lembrar que a execução de políticas públicas se configura como a própria ação do Estado num determinado momento histórico e que a alteração da estrutura social, política e econômica vigente requer mudanças nas próprias concepções e papéis do Estado. Deste modo, a realização de pesquisas que focalizam o panorama das produções acadêmicas sobre determinados temas pode auxiliar pesquisadores a identificar lacunas em relação a determinadas temáticas, bem como contribuir para o controle social no âmbito das políticas educacionais, tanto a nível nacional quanto estadual e municipal.

De modo geral identificamos que a maioria das produções acadêmicas, incluindo teses e dissertações, faz críticas ao programa Mais Educação e ao Projeto ETI, executado pela SEDUC-PA, em virtude de cada um ser mais uma ação por parte do governo que não rompe com as estruturas sociais e econômicas vigentes. Em contrapartida, outros pesquisadores preocuparam-se em, justamente, identificar as possibilidades que os referidos programas proporcionam àqueles que deles se beneficiam, principalmente em termos de ampliação de oportunidades educativas.

As pesquisas sobre a produção de dissertações e teses selecionadas e analisadas mostraram que os estudos que tratam de questões envolvendo a temática “educação integral em tempo integral” ratificaram as implicações e dificuldades para a legitimação das políticas públicas educacionais instituídas no estado do Pará. Revelam que as maiores dificuldades para implementação dessas políticas são marcadas por um descaso por parte dos órgãos implementadores, e apesar das produções apontarem há muito tempo os problemas da educação no estado, os equívocos continuam a repetir-se.

Neste sentido, entendemos que, se o estado do Pará tivesse uma política efetiva de educação integral/em tempo integral e o compromisso com os padrões mínimos de qualidade dos serviços oferecidos – disponibilizando às escolas apoio institucional, financeiro, recurso pedagógico, investimento formação e na infraestrutura – esses resultados poderiam ser potencializados e de fato se estaria contribuindo para a plena formação dos alunos da rede pública de ensino do Pará.

4.3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

Nesta subseção procuraremos desvelar de que forma ocorreu o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará. Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca dessa ação que vem sendo executada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará, é importante salientar que a SEDUC-PA é um órgão responsável pela definição e implementação das políticas de educação para o estado do Pará. Foi criada em 30 de agosto de 1951 por meio da Lei nº 400, é um órgão de administração direta do estado, vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social, responsável pela coordenação da política educacional do Pará.

Para uma melhor compreensão de como se deu o processo de implantação dessa política no cenário paraense, buscamos realizar um debate sobre as legislações governamentais que

orientam a ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará, conforme se apresenta no quadro 8.

Quadro 8 – Política de ampliação do tempo escolar no ordenamento legal paraense

Documentos	Natureza
Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010	Institui o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE-PA); este, por sua vez, regulamenta as ações do Governo do Pará na área educacional para o decênio (2010-2020).
Resolução Nº 002/2012	Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA).
Resolução Nº 003/2012	Dispõe sobre o funcionamento e organização do Projeto Escola de Tempo Integral).
Lei 8.186, de 23 de junho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PA), com vigência por 10 anos (2015-2025).
Plano Estadual de Educação do Pará (2015-2025)	Sancionado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, com vigência por dez anos, a contar da publicação desta lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos oficiais (2018).

Conforme anunciado na introdução deste estudo, retornamos o debate sobre o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará. O quadro 8 mostra que a política de ampliação do tempo escolar na rede de escolas do estado do Pará começa a dar seus primeiros sinais a partir da criação da Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010¹⁵, que institui o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE-PA).

Vale lembrar que a criação da Lei nº 7.441/2010 faz jus a cumprimento da Lei Federal nº 10.172/2001, que obrigou os estados, o Distrito Federal e municípios, com base no Plano Nacional de Educação (2001-2010), a elaborar planos decenais correspondentes. Isto é, desde a aprovação do PNE/2001 já existiam demandas a serem cumpridas e, mesmo que de forma pouco expressiva, o governo federal já vinha tentando implementar essa política desde 2001. Entretanto, o estado do Pará teve um atraso de quase dez anos na construção de políticas públicas direcionadas a este modelo de oferta, uma vez que aprova sua primeira legislação para a regulamentação dessa política no estado somente em 2010.

Cabe ressaltar que, mesmo com a aprovação do PNE/2001, o governo do estado do Pará não priorizou, neste período, suas demandas para a implantação e implementação das políticas com vistas à ampliação progressiva da jornada escolar e a expansão da escola de tempo integral na educação básica paraense. Essa demora no processo de construção da referida política fez com que o governo do estado do Pará não desse a devida importância para atingir as metas

¹⁵ Lei nº 7.441/2010, publicada no Diário Oficial do Estado do Pará nº 31.700, de 02/07/2010.

previstas no referido PNE/2001, uma vez que até 2010 – reafirmamos – não havia nenhum documento oficial que pudesse nortear a construção dessa política no estado.

Após a criação da Lei nº 7.441/2010, que prevê a obrigatoriedade da elaboração e criação do Plano Estadual de Educação do Pará, a referida legislação passa a regulamentar as ações do governo do Pará na área educacional para o decênio (2010-2020), que, por sua vez, apontou diretrizes legais obrigando o governo do Pará a iniciar de fato o processo de implantação gradativa das escolas de tempo integral, tanto no ensino fundamental (objeto deste estudo) quanto no ensino médio.

Vale lembrar que, antes da criação da Lei nº 7.441/2010, já havia no estado do Pará experiências de escolas que ofertavam a educação em tempo integral; essa oferta acontecia por meio do Programa Mais Educação, que foi implantado em 2009 em vários municípios do estado. Nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, os alunos tinham várias atividades no contraturno, tais como o acompanhamento pedagógico obrigatório, com aulas de português, matemática etc. Além do acompanhamento pedagógico obrigatório para aqueles alunos com baixo rendimento escolar, o programa também oferecia atividades extraescolares, por meio das oficinas curriculares.

As experiências de escolas que ofertavam a educação em tempo integral, por meio da adesão do Programa Mais Educação, ocorreram tanto na capital (Belém), quanto em alguns municípios do interior do estado, tais como Abaetetuba, Santarém, Igarapé-Miri, Oriximiná e outros. Cabe mencionar que essas experiências de educação em tempo integral foram atribuídas tão somente ao Programa Mais Educação, o que não significa a implantação de uma política de tempo integral; tratava-se somente de um programa do governo federal, o qual já se encerrou, pois em 2016 foi substituído pelo programa “Novo Mais Educação”.

Carvalho (2016), em sua dissertação *A disciplina Educação Física no contexto do ensino médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo*, afirma que após a aprovação da Lei nº 7.441, que institui o PEE-PA, surge um amplo debate que envolve a construção do PEE-PA. Neste contexto político, a ampliação do tempo escolar passa a ser prevista no Plano Estadual de Educação do Pará, e apesar de contemplada de maneira tímida no referido plano, só ganhará destaque a partir de cinco anos depois. Deste modo, até 2010 nenhuma escola da Rede Estadual de Educação do Pará adotava esse modelo de oferta, nem mesmo a própria SEDUC-PA havia construído uma proposta que pudesse nortear possíveis experiências em algumas de suas unidades escolares.

Somente com a aprovação do PEE-PA o governo do Pará passa a estudar e construir

documentos que balisem suas futuras ações para tal implementação, pois até então “o que ocorria eram adesões das unidades escolas aos projetos do Governo Federal que ampliava o tempo de permanência do aluno na escola por meio de atividades diversificadas” (CARVALHO, 2016).

No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Pará implanta em sua rede de escolas o Projeto Escola de Tempo Integral, instituído pela Resolução nº 002/2012¹⁶, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, e pela Resolução nº 003/2012¹⁷, que dispõe sobre o funcionamento e organização do Projeto Escola de Tempo Integral.

Segundo informações presentes no portal da SEDUC-PA, o Projeto-Piloto foi implantado em dez escolas da rede estadual, seis delas de ensino fundamental, três de ensino médio regular e uma de Educação Profissional, todas situadas na região metropolitana de Belém. As escolas que fizeram parte do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral executado pela SEDUC-PA, a partir de 2012, estão relacionadas no quadro 9.

Quadro 9 – Quantitativo de escolas que fizeram parte do Projeto – Piloto ETI da SEDUC-PA

Escolas Estaduais - SEDUC/PA	Nível de Ensino	Município
Ruy Paranatinga Barata	ensino fundamental	Belém/PA
Benjamin Constant	ensino fundamental	Belém/PA
Eneida de Moraes	ensino fundamental	Belém/PA
Antônia Paes	ensino fundamental	Belém/PA
Norma Morhy	ensino fundamental	Belém/PA
Cidade de Emaús	ensino fundamental	Belém/PA
Augusto Meira	ensino médio	Belém/PA
Raimundo Vera Cruz	ensino médio	Belém/PA
Temístocles de Araújo	ensino médio	Belém/PA
Juscelino Kubitschek	ensino profissionalizante	Marituba/PA

Fonte: Portal da SEDUC-PA – quadro elaborado pela autora (2018).

As escolas que foram escolhidas para o projeto-piloto ETI da SEDUC-PA possuem as seguintes localizações: no município de Belém são situadas nos bairros do Guamá, Bengui, CDP, Jurunas, Águas Lindas, Reduto, com exceção da escola profissionalizante Juscelino Kubitschek, situada no município de Marituba/PA.

¹⁶Resolução nº 002/2012 – dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. Publicação nº 372265(DOE-Pará – 25/04/2012).

¹⁷ Resolução nº 003/2012 – dispõe sobre a organização e funcionamento da Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. Publicação nº 372269 (DOE-Pará – 25/04/2012).

Para a implantação da política de educação em tempo integral, a justificativa utilizada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), segundo o depoimento do secretário de educação da época, foi o desdobramento da política nacional da educação básica, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE/2014). O objetivo dessa ação é elevar o tempo efetivo do aluno na escola, no sentido de aprimorar a aprendizagem, o fortalecimento da convivência social e a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com o Observatório do PNE, para uma escola ser considerada como de tempo integral, ela deve ter pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. Desta maneira, não se trata de considerar apenas o tempo de permanência do aluno na escola, mas pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas no cumprimento da carga horária.

Conforme informações presentes no site oficial da SEDUC-PA, cabe destacar que, das dez escolas que foram escolhidas para a implementação do Projeto Piloto ETI da SEDUC-PA, apenas seis escolas permanecem com este tipo de oferta. No portal da Secretaria de Educação do Pará, não existem informações sobre os motivos que levaram à desistência das demais escolas que iniciaram o modelo de Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual do Pará; deste modo, lançamos uma sugestão para futuras investigações.

No que se refere à Resolução 002/2012, este documento apresentava o indicativo inicial que apontou o quantitativo de dez escolas para atendimento em tempo integral com gradativa expansão na Rede Estadual de Educação; apresentou também a forma de funcionamento que deveria ser adotada, sendo composta de dois turnos: manhã e tarde, com uma jornada de nove horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

O documento previa também critério para a implantação das escolas: 1) espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral; e 2) intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Além desses critérios para organização da proposta de Escola de Tempo Integral, o documento também apresentava alguns princípios norteadores para a elaboração de projetos político-pedagógicos a serem construídos pelas escolas. Dentre esses princípios destacam-se os objetivos do Projeto Escola de Tempo Integral, prescritos no artigo 2º da Resolução 002/20012:

- I** – promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II** – intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III** – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V – adequar as atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos (grifos nossos).

Quanto à estrutura curricular da Escola de Tempo Integral, o currículo da Educação Básica e Profissional incluía ações direcionadas para cinco campos: (1) orientação de estudos; (2) atividades artísticas e culturais; (3) atividades desportivas; (4) atividades de integração social; e (5) atividades de enriquecimento curricular. Apesar de este documento indicar ações que iriam subsidiar inicialmente a estrutura curricular, com vistas a nortear a política de ampliação de tempo integral das 10 escolas escolhidas pela SEDUC-PA, tal documento não apontava uma compreensão ou um entendimento sobre tais campos (CARVALHO, 2016).

De acordo com os estudos de Carvalho (2016), a Resolução 002/2012 foi um documento elaborado pela equipe técnica da SEDUC-PA como uma tentativa de apresentar algo que buscasse responder a uma demanda ainda pouco compreendida por ela própria, inclusive pela falta de diálogo mais aberto com a própria comunidade escolar e suas representações.

Notamos que tal documento se limitou apenas a estender o tempo de permanência do aluno na escola, como possibilidade de melhoria no desempenho do aluno no processo de aprendizagem; no entanto, não levou em consideração a precarização das condições de trabalho enfrentadas pela maioria de nossos docentes, além do sucateamento e a falta de investimentos nas escolas públicas do estado.

Outro documento que nos ajuda a compreender os caminhos legais da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará é a Resolução 003/2012, que tratou da organização e do funcionamento da escola de tempo integral na época da implantação do projeto, cabendo salientar que este documento apresentava mais clareza, no que diz respeito à estrutura curricular da referida proposta de escola de tempo integral da SEDUC-PA. Tal documento trazia um entendimento sobre os componentes curriculares que integrariam o currículo básico da educação básica e profissional, destacando que os eixos temáticos das oficinas curriculares seriam objeto de aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação, conforme podemos observar:

Artigo 2º - A organização curricular em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os estudantes, em espaço adequado, na

própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (PARÁ, RESOLUÇÃO 003/2012).

Conforme o trecho destacado, observamos que este documento apresenta uma espécie de diretriz que permite aos educadores implementar o processo educacional proposto para a escola de tempo integral. O documento informa que no currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional as aulas das disciplinas teriam que seguir a ordem de prioridade das faixas de habilitação/qualificação de docentes.

Com relação às aulas das Oficinas Curriculares, a atribuição organizava-se da seguinte conformidade:

- a) **Orientação para Estudo e Pesquisa:** licenciatura plena ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas;
- b) **Hora da Linguagem:** licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) **Informática Educacional:** licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NTEs, desde que devidamente comprovado;
- d) **Experiências em Ciências Humanas, Naturais e Matemáticas:** licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, em Biologia ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências Naturais ou Sociais e /ou Humanas plenificada com qualquer habilitação;
- e) **Língua Estrangeira Moderna -:** licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;
- f) **Atividades Esportivas e Motoras:** licenciatura plena em Educação Física;
- g) **Atividades Artísticas:** licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
- h) **Saúde e Qualidade de Vida:** licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural;
- i) **Filosofia:** licenciatura plena em Filosofia;
- j) **Empreendedorismo Social:** licenciatura plena em Ciências Sociais ((PARÁ, RESOLUÇÃO 003/2012, ART 4º, § 2º).

O trecho destacado acima mostra que as Oficinas Curriculares tinham que ser realizadas de acordo com as áreas de conhecimentos, exigindo, portanto, a qualificação docente de acordo com seu campo de formação. O documento esclarece ainda, que tais Oficinas Curriculares poderiam ser atribuídas a docentes titulares de cargo, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas das Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras, que poderiam ser atribuídas, também, para constituição de jornada dos respectivos titulares de cargo.

Além de esclarecer sobre a organização curricular para as escolas de tempo integral da Rede Estadual de Educação do Pará, o documento também informa que as Coordenadorias de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, respeitadas as respectivas áreas de competência, poderiam expedir instruções complementares à presente resolução e, quando necessário, decidir sobre situações cujas especificidades exijam análise casuística.

É importante salientar que a Resolução/PA 003/2012, foi um documento de grande importância para nossa compreensão de como a SEDUC-PA organizou inicialmente sua proposta pedagógica para as escolas que fizeram parte do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral. Entretanto, ressalta-se que nem na Resolução/PA 002/2012 nem na Resolução/PA 003/2012 encontramos a presença de um referencial teórico consistente, falta de fundamentação teórica que compromete seu embasamento, além de ocasionar um empobrecimento dos referidos documentos.

Cabe ressaltar que no dia 24 de junho de 2015 uma edição extra do Diário Oficial do Estado traz a publicação da Lei 8.186, de 23 de junho de 2015, lei esta que revoga a primeira lei que aprovou o PEE-PA, Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, e estabelece adequação do PEE-PA com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, lei que regulamenta o atual PNE/2014, conforme anunciado abaixo:

Subsidiado pelo artigo 8 da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014. O PEE-PA abrange como estratégias: I – articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III – garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV – promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (PARÁ, 2015a).

A Lei 8.186, de 23 de junho de 2015, estabelece ainda, em seu artigo 2º, um total de 10 diretrizes. De acordo com a referida lei, a execução do PEE-PA e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo (pelo menos anual) de avaliações bienais, realizados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC; Conselho Estadual de Educação – CEE; Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do Estado do Pará e Fórum Estadual de Educação. Sendo assim, os referidos órgãos ficaram responsáveis pela divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da Internet; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; e analisar e propor a revisão dos patamares de investimento público em educação.

Aprovadas essas adequações, o PEE-PA passa a subsidiar as políticas públicas educacionais no estado no período vigente de dez anos (2015-2025). Neste contexto, o Plano Estadual de Educação determina a obrigatoriedade da ampliação do atendimento escolar e estabelece em sua meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% dos (as) alunos (as) da educação básica.

De acordo com o documento do PEE-PA (2015-2025), a meta 6, presente no referido Plano PEE-PA, é diferente da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Conforme observamos abaixo:

Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta 6 – Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Plano Estadual de Educação – PA (2015-2025)

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

O trecho acima, mostra que o percentual estabelecido quanto à oferta de educação em tempo integral presente no PEE-PA (2015-2025) do Pará é diferente daquele do Plano Nacional de Educação (2014-2024): o Pará estabelece apenas 30%, de forma a atender a pelo menos 15% dos (as) alunos (as) da educação básica. Neste sentido, notamos que a meta 6, estabelecida no PEE-PA (2015-2015), é bem menor que a estabelecida no Plano Nacional (PNE/2014).

A esse respeito, observamos que o documento do PEE-PA (2015-2025) apresenta um argumento para justificar a discrepância entre a meta 6 do PNE-2014 e a meta 6 estabelecida no PEE-PA (2015-2015).

De acordo com o documento do PEE-PA (2015-2025), o percentual estabelecido na meta 6 do referido plano teve por base os dados oriundos do Programa Mais Educação, sistematizados junto ao Ministério da Educação, com a finalidade de subsidiar o sistema de ensino do Pará quanto ao planejamento da educação integral, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e o alcance das metas nacionais.

Os dados apresentados no documento do PEE-PA-2015 revelam que o estado do Pará vem experimentando de forma gradativa a implementação da educação integral paralela ao regime de tempo parcial. Nesse contexto, a elaboração da meta 6 presente no referido Plano Estadual levou em conta os números oficiais que indicam que o estado do Pará está aquém de atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE-2014), e apresenta inúmeras dificuldades para acompanhá-las.

Diante desse contexto, cabe mencionar que alguns termos presentes no referido ato normativo (documento do PEE-PA-2015) indicam certa confusão na compreensão dos conceitos de educação integral e escola de tempo integral. O documento, ao apresentar a análise situacional do Pará, faz uma mistura entre esses dois conceitos; sendo assim, consideramos as palavras de Coelho (2013, p. 255), ao apresentar a educação integral como

Uma concepção historicamente referenciada, cuja materialização vem sendo construída, no Brasil, por meio da ampliação da jornada escolar e de concepções que, modificando-se ao longo dos tempos, vêm criando lógicas e práticas diferenciadas nos espaços educativos, bem como impactando o trabalho de professores e a vida das crianças e jovens que, na situação de alunos, frequentam as instituições escolares pública.

Com bases nos estudos de Coelho (2013), compreendemos que os termos “educação integral” e “escola de tempo integral” são conceitos diferenciados, portanto, não podem ser confundidos. Neste sentido, ratificamos que o termo “educação integral” se refere a uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Já o termo “escola de tempo integral” refere-se a uma oferta de ensino que visa a ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio de atividades diversificadas ou não.

A análise sobre as orientações que regulamentam a política de ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do Pará, além de permitir um maior conhecimento sobre o projeto em questão, permeou a pesquisa de campo, tornando possível tecer relações entre os textos dos documentos oficiais e a prática vivenciada na escola de tempo integral pesquisada.

Após a discussão sobre os caminhos legais que trilharam a política de ampliação do tempo escolar na rede estadual do Pará, passemos à quinta seção deste estudo.

5 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PA

Nesta seção serão apontados alguns elementos de estudos realizados na escola de tempo integral Rio Tapajós, da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), por meio de análise do Projeto Político-Pedagógico da escola e entrevistas com as três coordenadoras pedagógicas da escola, que aqui denominamos coordenadoras pedagógicas A, B e C. Com estes dados, inúmeras inferências pedagógicas são constatadas e trazidas para reflexão sobre a organização, funcionamento, implementação e rotinas das práticas da escola de tempo integral, no sentido de verificar como a escola está organizando-se pedagogicamente com a ampliação do tempo na jornada escolar.

Inicialmente, resgatamos o processo metodológico utilizado para a efetivação da coleta de dados empíricos relativos a esta seção. Foram realizadas cinco visitas técnicas para obtenção de documentos. Nestas visitas foram estabelecidos diálogos com a direção da escola, uma ex-vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas. Conforme apresentado na introdução deste estudo, a intenção foi inserir-nos na realidade pesquisada de modo a conhecer melhor o objeto de estudo. Após algumas destas visitas e conversas informais, foram cumpridos protocolos formais para identificação, aprovação e obtenção de documentos necessários; a obtenção dos dados referentes à pesquisa foi realizada de forma bastante harmoniosa e participativa.

5.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA RIO TAPAJÓS

O governo do estado do Pará aprovou, em 2012, a Resolução Estadual nº 002/2012-GS/SEDUC, que dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, prevista nos dispositivos legais como a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Para efetivação da política estadual de tempo integral, o governo, por meio da secretaria de educação, implantou em 2012 o Projeto Piloto Educação Tempo Integral, selecionando dez escolas, entre elas a escola objeto de nossa pesquisa. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós foi uma das escolhidas e integradas à referida política.

A escola foi criada por meio da Portaria nº 464/98-GS, de 28 de março de 1998, fez parte de um grande projeto criado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e tinha como proposta o atendimento em horário integral de crianças e adolescentes em áreas carentes do Brasil; no entanto, a efetivação da proposta de ampliação do tempo escolar ocorreu somente em 2012, decorrente da recente política estadual.

É uma unidade de Ensino vinculada à Secretaria de Educação (SEDUC-PA), cede espaço para Unidade SEDUC na Escola (USE 01) que faz o assessoramento de escolas dos bairros da Maracangalha, Sacramento, Val-de-Cans, Barreiro e Pratinha.

O alunado é basicamente composto por crianças, jovens e adultos com nível socioeconômico e cultural diversificado, oriundos dos bairros Barreiro, Val-de-Cans, Promorar, Sacramento, Pratinha e Maracangalha, em cujas famílias predominam trabalhadores com variadas profissões: professores, autônomos, empregadas domésticas, aposentados, pedreiros, profissionais liberais, funcionários públicos, entre outros.

Localizado em uma área periférica da cidade de Belém, PA, o bairro onde a escola é situada é formado por diversos conjuntos residenciais; a geografia composta por cada um desses apresenta características diferentes. No caso do conjunto Paraíso dos Pássaros, onde fica localizada a escola Rio Tapajós, a área foi construída para abrigar a maior parcela da população remanejada do Projeto de Macrodrenagem da Bacia do Una; as obras desse projeto ocorreram entre os anos de 1993 a 2004.

De acordo com os dados dos documentos oficiais do Projeto de Macrodrenagem da Bacia do Una, o objetivo desse projeto era intervir na área alagada do município de Belém, organizando a ocupação racional do espaço urbano (melhorando as condições de saúde da população de baixa renda), elevar o nível de renda dessa camada populacional, estimular investimentos nessas áreas, reduzir a distância de deslocamento a pé e implementar o serviço de transporte coletivo na área interna à Bacia do Una.

Os remanejados ficaram concentrados em uma grande área construída para abrigar 2.000 famílias do entorno de canais, para propiciar a execução das obras. A área construída era de propriedade da Companhia Docas do Pará, e por esse motivo, inicialmente, o conjunto ficou conhecido por CDP, onde atualmente se concentra o conjunto que abriga a referida escola (COSTA, 2001).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, as obras do Projeto de Macrodrenagem da Bacia do Una começaram a ser implantadas no conjunto em 1993. Em maio de 1997, foram registradas as primeiras ocupações e o nome do conjunto CDP foi substituído pelos próprios moradores: através de uma eleição específica, o conjunto passou a ser denominado CRPP (Conjunto Residencial Paraíso dos Pássaros).

As pessoas que passaram a constituir o grupo populacional do novo bairro, em sua maioria, foram remanejadas do Canal São Joaquim; entretanto, foram encontrados moradores remanejados do Canal Água Cristal e do Canal do Una. O PPP da escola revela que se trata de

um bairro cujo remanejamento concentrou pessoas de má conduta na região, constituindo-se em um problema proveniente da concentração dos remanejados em uma única área.

Com relação ao entorno da escola, observamos que o PPP não apresenta uma descrição mais detalhada da caracterização do espaço geográfico onde a escola está inserida. Neste sentido, ressalta-se que, por meio de visita *in loco*, constatamos que atualmente as vias do conjunto onde a escola está situada são todas asfaltadas, mas não possuem sinalização suficiente para o visitante se locomover no entorno.

O espaço físico que abriga a escola ocupa um quarteirão inteiro do conjunto Paraíso dos Pássaros; a entrada principal da escola fica em uma avenida de grande circulação de veículos, que a poucos metros termina em uma das mais importantes vias de acesso à cidade, onde fica localizado o Aeroporto Internacional de Belém.

Ao redor do prédio escolar, a maior parte das construções é residencial; há também a presença de uma unidade de saúde pública e de alguns pontos comerciais. Há ainda um grande espaço para o lazer, composto por uma praça, duas quadras esportivas (ao ar livre); o bairro é bem servido de linhas de ônibus e é de fácil acesso.

Quanto à rede escolar pública, além da escola Rio Tapajós existe outra unidade de ensino que também está vinculada à SEDUC-PA e é localizada na mesma avenida onde se localiza a escola pesquisada.

Cabe mencionar que, no entorno da escola, encontram-se vários templos de confissões evangélicas, além de igrejas católicas e terreiros de umbanda; entretanto, o PPP não faz menção sobre a importância dessa diversidade religiosa, nem faz menção ao caráter laico que deveria nortear o referido projeto, com base nos preceitos constitucionais.

A escola localiza-se em um amplo terreno regular, cercado em todo o seu perímetro por um muro de aproximadamente 3 metros de altura. Embora a escola seja cercada, esse muro não cumpre inteiramente sua função de proteger as suas dependências, já que a escola ocupa uma área muito extensa, fator que dificulta o controle da segurança das pessoas que a frequentam.

O acesso às dependências da escola é feito por duas vias. A primeira via é localizada na avenida principal (acesso pela frente da escola), e dá acesso à entrada dos funcionários; já a segunda é localizada em uma pequena rua que fica ao lado da escola e dá acesso à entrada dos alunos.

Em uma conversa informal com um dos agentes de portaria da escola, fomos informados de que, há alguns anos atrás, tanto a entrada dos alunos quanto a entrada dos funcionários da escola eram realizadas somente pela primeira via (localizada na avenida principal); porém, para

evitar acidentes com as crianças, a direção da escola decidiu viabilizar a entrada dos alunos somente pela segunda via (rua localizada ao lado esquerdo da escola), pois o portão de ferro que dá acesso à via principal, como já mencionamos, fica localizado em uma avenida com grande circulação de veículos e oferece risco às crianças.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, seu campo de atuação destina-se às etapas do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, que funciona em Regime de Tempo Integral desde 2012, e também oferece a modalidade educação de jovens e adultos (EJA) de 1ª à 4ª etapa do ensino fundamental e 1ª e 2ª etapas do ensino médio. Atende à faixa etária a partir de 6 anos de idade para o tempo integral, e a partir de 15 anos para a educação de jovens e adultos para o fundamental e 18 anos para o ensino médio.

No caso do regime em tempo integral, as salas de aula são ocupadas por 20 turmas de alunos, sendo 4 turmas do 1º ano, 5 turmas do 2º ano, 4 turmas do 3º ano, 4 turmas do 4º ano e 3 turmas do 5º ano, cada turma possuindo em média 35 alunos, atendendo a um total de 548 alunos matriculados em regime de tempo integral no ano de 2017.

O quadro 10 apresenta a distribuição das turmas de acordo com os anos iniciais do ensino fundamental e seus respectivos horários de funcionamento, e o quantitativo de turmas em tempo integral.

Quadro 10 – Distribuição das classes segundo as séries e horários de funcionamento

Séries Iniciais	Horários			Nº de turmas
	Entrada	Almoço	Saída	
1º ano do ensino fundamental	7h20	12h às 13h	16h30	4
2º ano do ensino fundamental	7h20	12h às 13h	16h30	5
3º ano do ensino fundamental	7h20	12h às 13h	16h30	4
4º ano do ensino fundamental	7h20	12h às 13h	16h30	4
5º ano do ensino fundamental	7h20	12h às 13h	16h30	3
TOTAL DE TURMAS				20

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Como se percebe, todas as turmas do 1º ao 5º do ensino fundamental funcionam em tempo integral com jornada diária superior a sete horas diárias, isto é, a escola faz jus ao cumprimento do Decreto nº 6.253/2007 (FUNDEB), que estabelece em seu artigo 4º: “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendido o tempo total que um

mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. É importante ressaltar que, no PPP da escola, o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar é de nove horas e meia. Entretanto, na prática esse tempo é diminuído em 20 minutos, conforme observado no quadro 12.

As turmas são distribuídas em blocos diferentes: no módulo II ficam as turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental, já no módulo III ficam as turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, as chamadas turmas do Ciclo Alfabetizador. Cada turma possui em média 35 alunos por sala.

O atendimento ao público em geral se dá durante todo o período diário de funcionamento da escola e é feito pelos funcionários da secretaria, e quando necessário, são encaminhados à diretora ou vice-diretora da escola. Porém, informações sobre o aluno são fornecidas apenas pelos professores responsáveis pela classe do mesmo, em horário de aula ou em reuniões de pais.

O quadro funcional da escola é composto por 45 pessoas, sendo uma diretora; três vice-diretoras; uma secretária; três coordenadoras pedagógicas; 27 professores, sendo dez efetivos, e 17 ACTs (Admitidos em Caráter Temporário); cinco assistentes administrativos, sendo todos efetivos; e cinco agentes de portaria, sendo quatro contratados em regime de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e um ACT. O quadro 11 apresenta a distribuição do quadro funcional, seguido do cargo ou função, quantitativo de pessoas e seus respectivos vínculos trabalhistas.

Quadro 11 – Distribuição do quadro funcional da escola Rio Tapajós

Cargo/Função	Nº	Vínculo
Diretora	1	Efetiva
Vice-diretoras	3	Todas efetivas
Secretária	1	Efetiva
Coordenadoras pedagógicas	3	Todas efetivas
Professores	27	10 (efetivos); 17 (ACTs/temporários)
Assistente Administrativo	5	Todos efetivos
Agentes de Portaria	5	4 (CLT/terceirizados); 1 (ACT/temporário)
TOTAL	45	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da coleta de dados na escola pesquisada (2018).

Como se percebe, o quadro funcional da escola conta com um total de 45 pessoas, com diversos cargos/funções e vínculos diferenciados.

A diretora é graduada em pedagogia e possui mestrado em Educação pela Universidade do Paraguai, exercendo a função de diretora da escola desde novembro de 2016. Ela, juntamente com as três vice-diretoras, a secretária e os cinco assistentes administrativos que trabalham na secretaria compõem na verdade uma espécie de corpo técnico-administrativo da escola.

A diretora da escola tem jornada de 200 horas mensais e trabalha em tempo integral; já as três vice-diretoras têm jornada de 180 horas mensais e trabalham em turnos alternados, uma pela manhã, uma pela tarde e outra pelo turno da noite.

As coordenadoras pedagógicas possuem graduação em Pedagogia, também têm jornada de trabalho diferenciada: duas possuem jornada de 200 horas mensais e trabalham em período integral, a outra tem jornada de 180 horas mensais e trabalha somente pelo horário da manhã.

Todos os funcionários da secretaria são efetivos, e todos possuem jornada de 180 horas mensais, trabalhando em turnos alternados, de modo a garantir a presença constante de alguém responsável pela secretaria da escola durante seu funcionamento diário. A secretária trabalha no turno da manhã, os cinco assistentes administrativos são distribuídos em turnos alternados.

Em relação ao quadro docente, a escola tem o total de 27 professores que trabalham em tempo integral; destes, 20 são chamados multidisciplinares, lecionam nas series iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). São distribuídos da seguinte forma: 13 no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e sete no 4º e 5º ano. Além desses 20 multidisciplinares, há ainda dois professores de inglês, dois de educação especial, dois de educação física e um de artes/música. O quadro 12 mostra o quantitativo de professores nas diversas disciplinas de acordo com sua formação.

Quadro 12 – Distribuição de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, segundo sua formação acadêmica

Licenciatura Plena	Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
Pedagogia	20	18	–	–
Letras/Inglês	2	2		
Educação Física	2	2		
Artes/Música	1	1	X	X
Educação Especial	2	1	1	1
Total	27			

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados na escola pesquisada (2018).

De acordo com o quadro 12, do 1º ao 5º ano, leciona um total de 27 professores; destes, 20 são professores multidisciplinares e sete são professores que lecionam em disciplinas específicas (Música/Artes, Educação Especial, Educação Física e Língua Inglesa).

No caso dos professores multidisciplinares, 18 possuem especialização, e nenhum possui mestrado e/ou doutorado. Quanto aos demais professores que lecionam nas disciplinas específicas, temos um total de sete professores destas, dois estão de licença à saúde. Em relação aos cinco professores que estão em pleno exercício de suas atividades, destacamos que todos possuem especialização, mas apenas um professor possui mestrado e doutorado.

Quadro 13 – Situação funcional do corpo docente

Níveis de ensino	Efetivos	Temporários	Total
Professores multidisciplinares	3	17	20
Professores de Inglês	2	–	2
Professores de Educação Especial	2	–	2
Professores de Educação Física	2	–	2
Professor de Artes/Música	1	–	1
Total	10	17	27

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados da escola pesquisada (2018).

O quadro 13 permite verificar a quantidade de professores efetivos e ACTs que lecionam nas diversas disciplinas. Como se percebe, a proporção de docentes contratados em regime temporário é extremamente alta, quando comparada com a dos efetivos.

Durante o período da pesquisa de campo na escola Rio Tapajós, mantivemos contato com alguns professores temporários e observamos o quanto é comum a figura do docente temporário no cotidiano escolar, exprimindo assim a precária condição de trabalho a que tais profissionais estão submetidos. Na referida escola, os professores estão divididos em dois grupos: o primeiro grupo é o dos professores efetivos, que fazem parte do quadro permanente, admitidos por meio de concurso público de provas e títulos; e o segundo grupo é dos professores admitidos via contrato temporário, em caráter emergencial, cuja contratação é, porém, respaldada por seleção pública. Nesse caso, a precarização do trabalho é causada pela subcontratação de professores efetivos.

Se os professores efetivos já convivem com a realidade de baixos salários e violência escolar, a situação dos temporários é ainda pior, pois além de sofrerem com os mesmos problemas enfrentados pelos docentes formalizados, ainda sofrem com a precarização. Esse retrato das escolas públicas paraenses pode ser observado detalhadamente na escola Rio Tapajós, onde existem os dois modelos de trabalhos citados anteriormente.

De acordo com informações do portal da SEDUC-PA, o último certame promovido pela referida Secretaria de Educação, para a contratação do quadro permanente de professores das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Pará, foi realizado em 2007, ou seja, onze anos já se passaram e a SEDUC-PA continua a prática do contrato temporário. A rotatividade de professores impede a construção de um projeto sério nas escolas, prejudica o desempenho dos alunos, bem como compromete todo o planejamento da escola.

Os professores temporários vivem uma situação de insegurança; às vezes, são demitidos e readmitidos depois de seis ou sete meses. É preciso efetivar os professores temporários, dar melhores condições de trabalho para estes profissionais. Essa provisoriedade que marca o trabalho do temporário já é um grande desafio a ser enfrentado em uma escola com regime em tempo parcial; e na escola de tempo integral é ainda pior, uma vez que uma jornada escolar completa exige o trabalho de um conjunto de profissionais visando ao cumprimento e ao desenvolvimento das atividades que nela se concretizam.

Deste modo, deve-se pensar desde os professores/profissionais que atuarão coordenando as atividades/oficinas, até mesmo em quem conduzirá os alunos na hora do banho, almoço e repouso, momentos estes importantes para o bem-estar do aluno na escola (LIMA; CARMO, 2013).

Como os demais professores da rede de escolas públicas estaduais do ensino fundamental, os professores da escola pesquisada têm previsto determinado tempo em sua jornada semanal de trabalho para ser dedicado especificamente às atividades extraclasse, como preparação de aulas e correção de provas. Esse tempo, como mostra o quadro 14, varia de acordo com a jornada semanal de trabalho.

Quadro 14 – Jornada semanal de trabalho dos professores da escola de tempo integral Rio Tapajós da rede pública estadual de ensino do Pará

Professores	Jornada	Horas-Aula	Horas-atividade
Professores multidisciplinares	45	–	–
Letras/Inglês	45	–	–
Educação Física	45	–	–
Artes/Música	45	–	–
Educação Especial	45	–	–

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados da escola pesquisada (2018).

Segundo informações da coordenadora pedagógica A, todos os professores são lotados com 200 horas mensais, ou seja, todos estão lotados em tempo integral, porém somente os professores multidisciplinares ministram suas aulas durante os cinco dias na semana; quanto aos demais, só aparecem na escola durante quatro dias na semana, pois o quinto dia é destinado ao planejamento das aulas. Cabe esclarecer que não foi possível identificar como ocorre a distribuição da carga horária entre as horas-aulas e horas-atividades, o que nos impediu de fazer uma análise mais detalhada sobre a distribuição da carga horária dos professores. A fala da coordenadora pedagógica A explica essa situação:

Todos os professores são lotados com 200 horas, ficam em tempo integral. Os professores têm uma carga horária, porém somente os professores multidisciplinares ministram suas aulas os cinco dias da semana; quanto aos demais professores, só aparecem na escola durante quatro dias, todos das disciplinas específicas têm o dia livre. Neste caso, o dia livre seria para o planejamento das aulas, porém, esse planejamento deveria ser realizado na escola, mas eles nem aparecem na escola. Os professores multidisciplinares não possuem horário para planejamento, somente quando a turma tem aula com as outras disciplinas específicas. A escola toda só tem um professor de Artes para atender às 20 turmas. Inglês também só temos uma professora, pois a outra está de licença à saúde.

É importante ressaltar que há um tratamento diferenciado entre os professores multidisciplinares e os professores das disciplinas específicas, pois todos são lotados com 200 horas, mas apenas os professores multidisciplinares cumprem essa carga horária na escola, fato que nos chamou a atenção. Percebemos que não há uma cobrança efetiva por parte da gestão escolar, nem tampouco por parte da Coordenação Pedagógica, para que os professores das disciplinas específicas usem o tempo “livre”, ao qual a coordenadora A se refere, para efetivar o planejamento das atividades dentro da escola; esse seria o momento oportuno para esses professores realizarem planejamento coletivo, promovendo maior integração entre as disciplinas, buscando melhor articulação entre as atividades realizadas em sala de aula e as atividades complementares.

Neste sentido, inferimos que há necessidade de efetivar um trabalho coletivo e articulado, de modo que a Coordenação Pedagógica possa mediar as ações da escola. Para Andrade Pinto (2011), o trabalho pedagógico é o núcleo das atividades escolares, ele representa o conjunto de todas as práticas educativas docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem no espaço escolar.

Quanto ao perfil do corpo docente, observamos que um dos problemas enfrentados pela escola, segundo o PPP, é a rotatividade de professores nas séries iniciais, por serem contratos

temporários, o que prejudica o processo de aprendizagem e contribui para o índice de reprovação. Sobre essa situação, destacamos o relato da coordenadora pedagógica A:

Tem professor que não possui perfil para trabalhar com o tempo integral, é uma dificuldade para trabalhar com esse tipo de professor. Tem professor que não tem preparo para alfabetizar os alunos. Possui uma deficiência na formação e até mesmo aqueles professores que já deveriam ser aposentados, por serem efetivos não saem da escola, atrapalham o trabalho e prejudicam o desempenho escolar dos alunos.

A coordenadora pedagógica A ressalta que, apesar de a escola possuir uma rotatividade de professores, ela reconhece que o quadro docente possui professores que são bastante comprometidos com o trabalho que realizam, mas que necessitam de uma formação contínua e permanente que vise a melhores resultados no trabalho que desempenham. Sobre esse assunto, destacamos a fala da coordenadora pedagógica A:

Temos professores criativos, envolvidos com o processo educativo, claro que não são todos, muitos possuem dificuldades na sua própria formação, habilidades para executar a função do magistério. Nós procuramos organizar as atividades dos professores amarrando essa organização, para isso as coordenadoras se articulam.

De acordo com o fragmento destacado, observamos que há negligência por parte da SEDUC-PA, que não reconhece a importância de um quadro efetivo de professores, negando a complexidade cotidiana desse profissional, que se depara com uma vasta gama de dificuldades em suas funções, uma vez que seu trabalho implica a formação de pessoas.

Quando falamos de formação, refere-se à educação e à cultura, ao tipo de cidadãos que queremos formar, fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e da bagagem cultural que cada indivíduo acumulou em função dos grupos ao qual pertence ou pertenceu e de suas experiências pessoais. “Entra no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular e social, histórico e concreto” (ALMEIDA, 2012).

Portanto, reconhecemos que a formação inicial do professor é o primeiro momento da formação do magistério; assim, este profissional necessita de uma formação continuada, uma vez que todos os professores possuem um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida.

No que se refere ao corpo de apoio, a escola conta com o apoio de cinco agentes de portaria, sendo quatro terceirizados, contratados em regime de CLT, e um ACT. Todos trabalham em turnos alternados, dois trabalham durante o dia, e três trabalham no período da noite.

O pessoal operacional é composto por 17 pessoas, sendo cinco agentes de limpeza, todos terceirizados, contratados em regime de CLT; cinco funcionários da cozinha, sendo quatro terceirizados, contratados em regime de CLT, e um ACT; e sete cuidadores, sendo todos ACTs.

Quadro 15 – Distribuição do quadro operacional da escola Rio Tapajós

Cargo/Função	Nº	Vínculo
Agentes de limpeza	5	Todos CLT/terceirizados
Funcionários da cozinha	5	4 (CLT/terceirizados); 1 (ACT/temporários)
Cuidadores	7	Todos ACTs (temporários)
TOTAL	17	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Como se percebe, o quadro operacional da escola conta com o total de 17 funcionários. Destes, nove são contratados em regime de CLT e oito são ACTs, isto é, não existe ninguém efetivo no quadro operacional.

Os agentes de limpeza possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais e trabalham em turnos alternados. Cabe destacar que o quantitativo de agentes de limpeza é insuficiente para atender às necessidades da escola, visto que a escola é considerada de grande porte e possui uma estrutura física muito grande; assim, o número reduzido de agentes de limpeza justifica o fato de a escola apresentar aspecto de falta de higiene em alguns espaços da escola, tais como banheiros, bebedouros e outros.

Os funcionários da cozinha formam o total de cinco pessoas, sendo quatro contratados em regime de CLT e um ACT. Possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais e trabalham em turnos alternados.

Uma das problemáticas apresentadas pela coordenadora pedagógica A é a rotatividade dos funcionários que fazem parte do quadro de apoio. Explicou que os alunos constroem vínculos afetivos com esses funcionários e, quando chegam à escola e percebem que alguns desses funcionários foram substituídos por outros, as crianças ficam impactadas, fato que causa dor e tristeza nos alunos, pois já haviam criado laços afetivos com os mesmos.

A coordenadora pedagógica A também ressaltou que, no caso dos cuidadores, quando esses profissionais chegam à escola, eles chegam sem nenhum tipo de qualificação ou formação inicial por parte da SEDUC-PA sobre como lidar com o perfil de nossos alunos; essa situação pode ser observada na fala da coordenadora pedagógica A, conforme o fragmento a seguir:

Eu penso que também faltou uma formação para os cuidadores das crianças, pois nós já tivemos até cuidador que foi ex-agente prisional, então a SEDUC-PA teria que ter um critério de seleção para esses cuidadores, e não mandar qualquer pessoa pra cá.

[...] Muitos foram remanejados de outras funções, teve gente que era agente de limpeza e depois passou a ser cuidador. Mas a chegada desses cuidadores foi muito depois da implantação, porque no início era a equipe técnica que ficava olhando as crianças. Às vezes nós até negociávamos com as pessoas da secretaria para nos darem esse suporte, pois os cuidadores eram mínimos, e quando havia distrato de cuidadores era bem pior.

Conforme o fragmento destacado, observamos que há um descaso por parte da SEDUC-PA, em não ter a preocupação em aderir a critérios de seleção para os profissionais que irão atuar na escola de tempo integral, uma vez que essa proposta exige que estes profissionais estabeleçam relações de afetividade entre os sujeitos que ali atuam. Para isso, é preciso que estes profissionais tenham um olhar atento, de modo que um preste atenção no outro, nos saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, enfim. Um olhar sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças.

5.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA RIO TAPAJÓS

O Projeto Político-Pedagógico, em termos gerais, é um documento que tem a função de nortear as ações que a instituição de ensino assumirá como compromissos na realização de uma gestão escolar participativa. Tal documento é uma ferramenta fundamental na organização e no direcionamento das atividades realizadas em cada ano letivo. Neste sentido, consideramos as palavras de Veiga (1998), ao afirmar que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

De acordo com o artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Este preceito legal garante a autonomia da escola para definir qual será seu Projeto Político-Pedagógico e qual estrutura será seguida, bem como sustenta a ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (VEIGA, 1998).

Outro documento, que nos ajuda na compreensão de como deve ser estruturado o PPP da escola, é a Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010, que regulamenta as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a referida resolução define em seu artigo 43 que:

O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Conforme o trecho destacado, observamos que o PPP se constitui como um instrumento de fundamental importância para garantir a autonomia da escola e orientar sua organização como um todo. Neste sentido, cabe à equipe gestora manter esse documento sempre atualizado, bem como mantê-lo vivo dentro da instituição, pois é a partir das indicações apresentadas por ele que terá que elaborar seu plano de ação, que por sua vez deverá estar em consonância com os planos de educação – nacional, estadual e municipal.

Uma instituição de ensino que pretenda alcançar bons desempenhos na formação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem deverá ter uma equipe gestora consciente da importância do PPP, visto que este documento orientará todas as ações a serem desenvolvidas na escola. Entretanto, é muito comum encontrarmos este documento engavetado nas escolas, e na maioria das vezes desatualizado, tornando um instrumento meramente burocrático, apenas para atender às exigências dos órgãos superiores às escolas.

No que se refere às exigências relacionadas às instâncias administrativas superiores à escola, destacamos novamente a Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação, que define, em seu artigo 44, que o projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

- I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da educação básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

De acordo com o trecho supracitado, notamos que a organização da escola, como um todo, deverá ser orientada de acordo com as bases legais nacionais que norteiam a educação básica no País.

Para um maior e melhor aprofundamento sobre a organização do Projeto Político-Pedagógico da escola Rio Tapajós, elaboramos o quadro 16, que dispõe sobre a estrutura do documento.

Quadro 16 – Estrutura do Projeto Político-Pedagógico da escola Rio Tapajós

Documento	Seções	Subseções
Projeto Político-Pedagógico	APRESENTAÇÃO	
	1. JUSTIFICATIVA	
	2. HISTÓRICO	
	2.1 PERFIL DA ESCOLA	2.1.1. Descrição do local onde a escola está inserida
		2.1.2. Diagnóstico da Escola
		2.1.3. Perfil do Aluno
	2.2. MISSÃO DA ESCOLA	2.2.1. Valores
		2.2.2. Visão de Futuro
		2.2.3. Comunidade Escolar
	2.3. OBJETIVOS DA ESCOLA	Promover ao aluno um ensino de qualidade, proporcionando uma formação eficaz, capaz de torná-lo um cidadão atuante e digno na sociedade, buscando a participação efetiva da família e o respeito às diferenças.
2.4. DIRETRIZES CURRICULARES		

	2.5. ESTRUTURA DIDÁTICA	2.5.1. Nível de Ensino
		2.5.2. Regime de Dependência de Estudos
		2.5.3. Sistema de Avaliação
	2.6. ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL E SUAS ATRIBUIÇÕES	2.6.1. Conselho Escolar
		2.6.2. Gestão da Escola
		2.6.3. Serviço Técnico em Educação
		2.6.4. Corpo Docente
		2.6.5. Secretaria Escolar
	3. PROBLEMÁTICAS DETECTADAS NA ESCOLA	
	4. AÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO	4.1. Área Administrativa
		4.2. Área Financeira
		4.2.1. Fundo Rotativo
		4.2.2. FNDE/PDDE/MEC
		4.3. Área Técnica
		4.3.1. Avaliação Institucional
4.4. Área Docente		
5. PROGRAMAS E PROJETOS EM AÇÃO		
6. AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO		
7. GESTÃO ESCOLAR		

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do documento PPP da escola (2018).

O quadro 16 mostra a organização inicial do documento que contém a descrição do Projeto Político-Pedagógico da escola Rio Tapajós. Apesar de este documento apresentar a caracterização inicial sobre todas as ações desenvolvidas na escola, contrariamente não percebemos no corpo do documento a presença de um referencial teórico-metodológico que fundamentasse os objetivos estabelecidos pelo mesmo.

Para Veiga (2013), buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica.

Percebe-se que, para a construção e a efetiva implementação do PPP, é necessário o entendimento por parte de todos os envolvidos na tarefa de dominar um referencial teórico que possa fundamentar a sua construção, tendo em vista que não se pode assumir uma teoria qualquer, mas que deve alicerçar-se nos pressupostos de uma teoria crítica viável, que parta da prática social e que esteja comprometida com solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola; uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população: “faz-

se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensável à concretização das concepções assumidas coletivamente” (VEIGA, 2013, p. 14).

O PPP da escola pesquisada (2015) contempla a apresentação, justificativa, histórico do patrono da escola, perfil da escola, missão da escola, objetivos da escola, diretrizes curriculares, estrutura didática, organização funcional e suas atribuições, problemáticas detectadas na escola, ações do projeto pedagógico, programas e projetos em ação, avaliação do projeto pedagógico e gestão escolar. Para uma melhor compreensão do documento analisado, destacamos alguns aspectos que julgamos necessários à nossa análise sobre a política de ampliação da jornada escolar na escola Rio Tapajós.

5.2.1 Como se apresenta no PPP o Tempo Integral

O “tempo integral” vem ganhando destaque no cenário educacional por meio das discussões acadêmicas e nos documentos oficiais. Quando tratamos deste termo, não estamos nos referindo apenas à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas da ampliação qualificada deste tempo, o que implica debater a reorganização do tempo de escola em sua lógica pedagógica, que, por vez, materializa-se em diversas propostas que historicamente lidaram com as diferentes matrizes pedagógicas e em diferentes tempos históricos (CAVALIERE, 2007).

A ampliação do tempo de permanência da criança na escola é um tema de grande importância para compreensão da educação pública no País.

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância. (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Nesta direção, o Projeto Político-Pedagógico, voltado a atender à demanda do ensino fundamental em tempo integral na escola pesquisada, é um documento que apresenta todas as ações desenvolvidas na referida escola. Assim, o termo *tempo integral* pode ser observado na seção de apresentação do documento PPP da escola, a partir do seguinte fragmento:

A escola de **tempo integral** tem como proposta manter o aluno o maior tempo possível no espaço escolar [...]. A implantação do projeto Escola de **Tempo Integral** tem sido um grande e importante desafio a todos que veem a educação como um dos fatores fundamentais na construção de uma sociedade que orienta suas ações para a inclusão social e o bem estar [sic] de seus integrantes. (PPP, p. 3).

De acordo com o fragmento destacado, observamos que, na seção de apresentação do documento, a dimensão “tempo integral” é visto como uma proposta de educação que visa a manter o aluno o maior tempo possível no espaço escolar, o que ao nosso ver muito se aproxima de uma concepção de educação pautada nos ideais dos defensores da proposta de escola de tempo integral como eixo central de justificação, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado, que, principalmente nos grandes centros urbanos, é, explícita ou implicitamente, considerado como um problema de segurança da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para essa parcela da população (PARO, 1988).

Segundo Paro (1988), qualquer proposta que se faça a respeito da extensão diária da escolaridade não pode deixar de dar prioridade, de fato, à universalização da escola em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para a classe popular, já que este, que deveria ser um direito elementar de cidadania, tem sido insistentemente negado à grande maioria da população brasileira.

Deste modo, entendemos que ampliar o tempo de permanência do aluno na escola não é o fator fundamental para garantir a formação integral do ser humano, visto que a escola precisa ter condições para implantar esse tipo de oferta, e essa implantação exige preparo técnico-político e formação qualificada, tanto dos alunos quanto dos pais, dos professores e da comunidade escolar em geral.

Neste sentido, não basta oferecer uma escola de jornada em tempo integral, é preciso oferecer uma educação que extrapole o ambiente escolar de modo que a escola crie estratégias para a busca de um novo modelo de escola que atenda às novas exigências sociais.

O Decreto nº 6.253/2007 (que instituiu o FUNDEB) esclarece que o atendimento de tempo integral não é, necessariamente, a mesma coisa que educação integral, pois educação integral envolve a formação do ser em todas as suas dimensões (cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva).

Na seção “Justificativa” do documento do PPP, o tempo integral aparece como um novo caminho para situações que precisam ser modificadas:

A Educação Básica deve ser voltada para a cidadania, oferecendo-se para tanto um ensino de qualidade, com recursos humanos qualificados, capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como uma infraestrutura física compatível com a Escola de Tempo Integral. (PPP, p. 3).

De acordo com o trecho destacado, observamos que, apesar de o documento apontar a necessidade de oferecer uma educação de qualidade, com recursos humanos qualificados de modo a contribuir na incorporação do trabalho pedagógico e no avanço científico, não conseguimos identificar a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de modo tal que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional, conforme previsto na Resolução nº 04/2010/CNE). Isto é, o documento se limita a apresentar apenas a estrutura do espaço físico da escola.

O outro ponto que se refere ao tempo integral está presente na seção “Problemáticas Detectadas na Escola”, e pode ser observado a partir do seguinte fragmento: “Outro problema verificado pela Escola é a não adaptação de alguns alunos ao Tempo Integral, ou seja, o discente não apresenta tolerância ao tempo de nove horas e meia de permanência na Escola” (PPP, p. 12).

Conforme o trecho supracitado, notamos que o documento revela que um dos problemas enfrentados pela escola é a dificuldade de alguns discentes se adaptarem ao regime de tempo integral de nove horas e meia; neste sentido, é importante destacar que o tempo integral, para ser efetivo, deve ser uma opção voluntária da comunidade escolar, de modo que a comunidade escolar precisa participar, desde o início, da discussão dessa política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento; assim, a implantação desse modelo de escola não pode ser imposto:

A escola de tempo integral requer adaptação do aluno. O professor não deve ir para essa escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrículas, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. (MAURÍCIO, 2009, p. 28).

Diante de nossas reflexões acerca do termo “tempo integral” presente no documento do PPP da escola em análise, é importante frisar que a educação em tempo integral não significa, necessariamente, uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Antes de tudo, é preciso saber a que educação integral estamos referindo-nos, daí a necessidade de deixar claros os objetivos e os princípios que definem o tipo de educação que almejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso, apesar das boas intenções de seus promotores (GADOTTI, 2009).

Ao analisar o documento, percebemos que a escola defende uma concepção de educação que proporcione o aprendizado integral envolvendo todas as áreas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e psicológico da criança, como as artes, o teatro, a

música, a leitura, o esporte, entre outras, o que, a nosso ver, muito se aproxima de uma educação integral, porém não deixa clara a concepção de educação integral que a escola defende.

Deste modo, ao analisar o tempo integral da escola a partir do documento do PPP, percebemos que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola teve como propósito oferecer aos alunos oportunidades de vivências múltiplas nessas áreas, para a valorização do conhecimento do educando, suas dúvidas e inquietações, promovendo situações de aprendizagens significativas, favorecendo ao educando, a partir do convívio social no ambiente escolar, a construção de sua própria identidade, pois a socialização caracteriza-se, por um lado, pelas diferenças individuais, e por outro pela construção de padrões coletivos de identidade.

5.2.2 A presença do aspecto “inovação” no PPP

A presença do aspecto “inovação” é mencionada no documento uma única vez, e é apresentada na seção “Justificativa”, conforme podemos observar no seguinte fragmento: “A Escola de Tempo Integral deve possibilitar **inovação** nas práticas pedagógicas, na medida em que se apresentam novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas” (PPP, 2015).

De acordo com trecho acima, observamos que o documento aponta a escola de tempo integral como possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas; entretanto, não há um conceito ou propostas que expliquem como a escola considerou a inovação no contexto da implantação do tempo integral.

Para Gadotti (2009), todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. O autor afirma que o caráter inovador dos chamados projetos e escolas em tempo integral deve ter, entre outros objetivos: 1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudos e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. Esses objetivos visam a melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem.

Não percebemos uma reflexão a este respeito no PPP: somente após os vários contatos na escola e a leitura de outros documentos identificamos possibilidades de inovações que têm sido efetivadas nas práticas de alguns docentes da escola e nas articulações da escola com sua comunidade. As inovações têm estado marcadas nas ações isoladas de alguns professores e em alguns projetos que funcionam na escola, mesmo, e a despeito do encerramento das atividades

do Programa Mais Educação em 2016. Destacam-se aqui as aulas de música, teatro, dança, jogos como xadrez, entre outros.

5.2.3 O princípio da participação no PPP

A Escola Rio Tapajós prima pela participação de forma intensa em seus documentos; este termo está presente em várias seções do documento, tais como: a) seção Apresentação; b) seção Missão da Escola; c) seção Comunidade Escolar; e d) seção Objetivos, conforme podemos observar no quadro 17.

Quadro 17– O princípio da “participação” no (PPP)

Seções	Fragmentos
Apresentação	- A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. - A Escola precisa acompanhar esta evolução, assim como a busca do educando enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres, através de mecanismos de participação que concorram para a democratização da gestão escolar, autonomia da Escola e principalmente para a melhoria na qualidade.
2.2. Missão da Escola:	- Assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos , capazes de interagir e intervir na realidade em que está inserida;
2.2.3. Comunidade Escolar:	- A nossa comunidade escolar faz o diferencial, pois é bastante participativa e ativa.
2.3. OBJETIVOS: GERAL:	- Promover ao aluno um ensino de qualidade, proporcionando uma formação eficaz, capaz de torná-lo um cidadão atuante e digno na sociedade, buscando a participação efetiva da família e o respeito às diferenças.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do documento PPP da escola (2018).

No que se refere ao princípio de participação, identificamos que esse termo aparece por diversas vezes no corpo do documento. Entretanto, não se apresenta uma descrição detalhada sobre o funcionamento do exercício de participação de todos os sujeitos, a fim de que cada um assumira seu papel em prol de uma escola mais participativa.

Cabe frisar que as visitas à escola contribuíram de forma significativa, pois através delas conseguimos identificar que a escola possui uma gestão que consegue dialogar com os diversos

setores da escola, apesar de possuir pouca integração entre as práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente.

Identificamos que, embora os pais dos alunos não tenham sido convidados a participar das discussões sobre a implantação do tempo integral na escola, percebemos que esses sujeitos são bastante participativos no que se refere ao acompanhamento das ações que ocorrem na escola: todas as vezes em que estivemos na escola, percebemos a frequente presença desse segmento, principalmente na sala da direção da referida escola.

Outro ponto a destacar são as relações que a escola tem com as entidades comunitárias, como associações, unidade de saúde, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, igrejas, transporte entre outras. Essas relações são importantes, pois através do contato com essas entidades comunitárias temos muita coisa a aprender, o que não significa que devemos deixar de cobrar, do poder público, melhores condições de trabalho aos funcionários da escola, muito menos deixar de exigir condições favoráveis ao atendimento dos alunos do tempo integral.

Ainda sobre a participação, destacamos que, no período desta investigação, a escola não dispunha de um Conselho Escolar em pleno exercício. O Conselho Escolar é o órgão de estância máxima para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Este é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores e comunidade externa.

Cada conselho escolar tem suas ações respaldadas através do seu próprio estatuto, que normaliza e regulamenta a quantidade de membros, formas de convocação para as reuniões ordinárias e extraordinárias, como é realizado o processo de renovação dos conselheiros, dentre outros assuntos que competem a essa instância.

De acordo com o PPP da escola pesquisada, cabe aos membros do Conselho Escolar: promover a integração entre várias categorias que participam do processo educativo, viabilizando a prática democrática na escola; consolidar o processo educativo, buscando a socialização das decisões quanto ao plano global da escola; propor ajustes no calendário escolar, quando necessário, considerando a realidade e as necessidades da escola; dirimir questões graves que surgirem entre a direção, técnicos, docentes, demais servidores, alunos e comunidade, encaminhando relatório à SEDUC; deliberar sobre a utilização dos recursos financeiros, através de um plano de aplicação, de acordo com as necessidades levantadas pela comunidade escolar; prestar contas das verbas recebidas em tempo hábil; apreciar e deliberar

sobre a aplicação de projetos educacionais na escola; participar da elaboração das normas internas que nortearão a prática da escola; e fiscalizar a merenda escolar.

Percebe-se que o Conselho Escolar é o órgão máximo de deliberação das normas de funcionamento interno de uma unidade escolar; entretanto, cabe mencionar que na escola Rio Tapajós este órgão tão importante não funciona desde 2016. Segundo a coordenadora pedagógica A, a escola está sem receber algumas verbas devido à falta de prestação de contas por parte dos membros do Conselho Escolar que atuavam na escola.

Cabe frisar que o Conselho Escolar tem o dever de prestar contas, encaminhando as informações aos órgãos da Secretaria de Educação responsáveis pela análise dos procedimentos de prestação de contas. Deste modo, os responsáveis que não prestarem contas ou as prestarem em desacordo com a legislação estão sujeitos à instauração de sindicância, ou de processo administrativo disciplinar, ou de tomada de contas especial. Podem também responder por ato de improbidade administrativa, sem prejuízo de ação penal cabível.

Toda escola deve ser formada por sujeitos reflexivos que lutem por uma sociedade justa, procurando promover ações participativas e atividades que apontem o envolvimento e o empenho das pessoas. Assim, cada membro e cada setor da estrutura escolar necessitam assumir seu papel para construir uma escola democrática e participativa.

5.2.4 O PPP na perspectiva da inclusão

Com relação à perspectiva da inclusão, o PPP menciona que a escola tem um número considerável de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE); apesar de não detalhar esse quantitativo, reconhece a importância da educação inclusiva como um dos compromissos da escola com a sociedade. Neste sentido, o documento aponta que a escola é referência em educação inclusiva na área em que está situada, realizando atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de serviços e recursos próprios, cuja utilização, nas classes comuns do ensino regular por alunos e professores, é feita mediante uma orientação especial.

Apesar de o PPP fazer menção ao atendimento educacional especializado realizado aos alunos que necessitam desse tipo de atendimento, o documento não faz uma descrição minuciosa sobre o perfil desses alunos, número de alunos atendidos e o tipo de deficiência que apresentam, considerando suas necessidades específicas. O documento também não se reporta ao tipo de atendimento que deve ser dado aos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado.

Em conversa informal com uma professora que trabalha na sala de atendimento educacional especializado, fomos informados de que o tempo integral contribuiu de forma significativa no que se refere à atenção dada aos alunos que necessitam desse tipo de atendimento, pois propiciou um melhor acompanhamento a esses alunos, uma vez que estes permanecem por mais tempo na escola. Entretanto, é preciso que a escola proporcione a esses estudantes um ambiente que promova melhores condições de acesso, participação e aprendizagem, de modo a garantir serviços de apoio especializado conforme as necessidades individuais dos estudantes.

De acordo com o artigo 3 do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, são objetivos do atendimento especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Percebemos que os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado têm direito garantido em lei. Entretanto, o PPP não faz menção a essa legislação.

5.2.5 Alguns apontamentos sobre o PPP da escola Rio Tapajós

De acordo com o artigo 44 da Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação, o projeto político-pedagógico deve contemplar dez aspectos fundamentais para a organização da escola como um todo. Conforme esses aspectos, iremos pontuar alguns elementos ausentes no documento da escola analisada:

- a) O documento não define uma concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- b) Há ausência da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- c) Não identificamos os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil), pois apresenta apenas a organização funcional e as atribuições da gestão da escola, do conselho escolar, do serviço técnico em educação, do corpo docente e secretário escolar;
- d) Na apresentação dos programas e projetos em ação na escola, não encontramos a descrição de um programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos

estudantes e de superação da retenção escolar. O documento apresenta apenas o projeto de letramento, para melhorar o processo ensino aprendizagem;

- e) Na apresentação dos programas e projetos em ação na escola, nota-se a ausência de programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
- f) Não encontramos no documento a descrição das ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da educação básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros.

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola teve a intenção de refletir acerca da construção deste documento, entendido como a própria organização da escola como um todo. Ao construirmos o PPP de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de realizar.

Para Veiga (2013), o Projeto Político-Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade, isto é, o PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A escola é um espaço de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base na realidade de seus alunos. Neste sentido, é fundamental que ela cumpra suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para que ela progrida. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Ao analisar o PPP da escola Rio Tapajós, percebemos que a escola possui uma proposta político-pedagógica que orienta todas as ações que ocorrem na escola. Entretanto, essa proposta necessita de uma atualização, pois a última versão do documento foi realizada no ano de 2015, o que nos faz pensar que as ações que ocorrem na escola não estão sendo desenvolvidas de forma articulada com seu PPP.

5.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: PROCESSOS E PRÁTICAS

O tempo escolar é apenas um dos aspectos presentes no processo educacional e não pode ser avaliado por si só, mas deve levar em consideração um conjunto de elementos internos e

externos que compõem a cultura escolar. Assim, nossas análises não se limitam a ele, mas a esse conjunto de elementos, tais como a função e especificidades da escola de tempo integral, organização do tempo na ampliação da jornada escolar, a adequação de espaços e infraestrutura física necessários à educação integral em tempo integral, valorização dos profissionais de escola de tempo integral, especificidade da proposta pedagógica e da organização curricular, bem como as políticas determinadas e efetivadas na sociedade.

Deste modo, a análise desta subseção se inicia centrada nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela organização do tempo e do trabalho pedagógico. Como resultado dessa pesquisa de campo e com o grande volume de dados coletados, buscamos compreender como a escola está organizando-se pedagogicamente quanto à ampliação do tempo na jornada escolar; a busca dessas informações foi estabelecida por meio de um diálogo entre as indagações feitas e as falas significativas oriundas das respostas obtidas e mediadas através da análise de conteúdo com a definição das unidades de análise, representadas pelas unidades de registros e articuladas às suas respectivas unidades de contexto (FRANCO, 2012).

Cabe mencionar que, desde o primeiro contato que tivemos na escola, fomos muito bem recebidos por uma equipe gestora bastante acolhedora, que nos recebeu com muita tranquilidade para nossa pesquisa. Foi uma receptividade muito boa, todos sempre disponíveis, tivemos acesso a todos os documentos solicitados.

As três coordenadoras pedagógicas que participaram da entrevista não mediram esforços para fornecer todas as informações solicitadas e, graças à abertura dos participantes, conseguimos perceber muitas coisas sobre o processo de implementação do tempo integral na escola Rio Tapajós.

Para compor a categoria **organização pedagógica**, foram considerados relatos sobre a estrutura curricular, organização das atividades programadas, horários, gestão do tempo para o planejamento e funcionamento da escola de tempo integral e outros elementos que nos ajudaram a compreender de que forma ocorre a gestão do pedagógico na escola Rio Tapajós.

Conforme citado em momento anterior, três são as coordenadoras pedagógicas responsáveis por conduzir e organizar o trabalho pedagógico na escola, e todas são efetivas da SEDUC-PA. Das três coordenadoras entrevistadas, apenas uma vivenciou todo o processo de transição e implementação do tempo parcial para o regime de tempo integral, sendo que as outras duas iniciaram o trabalho posteriormente à implantação da tal política. Quando

perguntamos sobre sua formação, afirmaram ter pouca experiência com esse tipo de oferta, uma vez que esta é a primeira experiência delas na escola de tempo integral.

A coordenadora pedagógica A é graduada em Pedagogia, trabalha na escola há mais de sete anos e esteve à frente da organização do trabalho pedagógico desde o início da implantação do tempo integral (2012), e acompanhou todo o processo de implantação dessa política. Possui especialização em Docência do Ensino Superior e o trabalho na escola é sua primeira experiência como coordenadora pedagógica.

A coordenadora pedagógica B possui graduação em Pedagogia e em Serviço Social; na época da implantação do tempo integral ela trabalhava na coordenação pedagógica do turno da noite, era responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas na modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA). Em novembro de 2016, a convite da diretora da escola, a coordenadora B assumiu as turmas do tempo integral, cinco anos após o processo de implantação do tempo integral. Relatou que, mesmo trabalhando no turno da noite, participou de algumas palestras de orientação sobre a nova proposta, realizada pela equipe técnica da SEDUC-PA.

A coordenadora pedagógica C também é graduada em Pedagogia, ingressou na escola em maio de 2017, possui apenas um ano de experiência na coordenação das turmas do tempo integral, relatou não possuir muita experiência na coordenação pedagógica e aceitou assumir esse desafio porque queria ser lotada em uma escola perto de sua residência; na época surgiu a vaga na escola e resolveu investir nessa nova experiência.

A coordenadora C também informou que, no início da implantação do tempo integral, muitas coordenadoras pedagógicas foram lotadas na escola; porém, a maioria não conseguiu se adaptar à rotina da escola de tempo integral e resolveu sair da escola. Afirmou que o trabalho na escola era muito pesado e os próprios coordenadores tinham que ficar com os alunos no horário do intervalo do almoço, e por esse motivo existia na escola uma grande rotatividade entre os coordenadores pedagógicos.

Justamente por essa experiência com o ensino fundamental em tempo integral ter sido a primeira na vida dessas coordenadoras pedagógicas, fomos perguntando a elas se algum curso de formação específica na área da educação integral em tempo integral havia sido ofertado ou exigido para atuar com essa proposta de ensino. Elas relataram que não houve nenhum curso ou formação de iniciativa da Secretaria de Educação do Pará, nem tampouco lhes foi exigida alguma formação complementar para tal.

Cabe mencionar que a forma como foi implantado o tempo integral na escola corrobora com a negligência com a qual a SEDUC-PA trata o processo de implementação e assessoria da referida oferta de ensino, incumbindo quase que única e exclusivamente os profissionais que atuam na escola de buscarem sua própria formação.

Essa mesma situação também foi identificada no estudo de Carvalho (2016), que teve por objetivo compreender os impactos do ensino médio integral no currículo da disciplina Educação Física e na organização de seu trabalho pedagógico. A investigação foi realizada na escola Temístocles de Araújo, que também fez parte do Projeto Piloto ETI da SEDUC-PA. Os resultados desta investigação revelaram que os professores que ministravam a disciplina Educação Física na época da implantação do projeto não haviam recebido nenhum tipo de formação específica para atuarem nesta proposta.

Percebe-se que a SEDUC-PA implantou o tempo integral nas escolas da rede estadual sem nenhuma orientação sobre as mudanças que poderiam ocorrer na organização das práticas pedagógicas, o que nos leva a pensar que nem a própria SEDUC-PA tinha clareza dos objetivos dessa política, tampouco como operacionalizá-la. Cabe frisar que o órgão implementador das políticas públicas educacionais deve garantir a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino, proporcionando os recursos necessários, métodos e profissionais qualificados para o aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos à sociedade.

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, a escola como instituição de ensino e de práticas pedagógicas enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais que nela trabalham precisam ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Reiteramos que a sociedade e a escola passam por um momento importante de transição; assim, é necessária a presença de um (a) coordenador (a) pedagógico (a) consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do espaço escolar, pois é esse profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação de seu corpo docente e pela relação e orientação da teoria e prática de cada profissional que atua na escola.

Delinear caminhos para direcionar as ações pedagógicas é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, que precisa atuar de modo a transformar a escola em um local de formação a serviço dos professores, sobretudo dos recém-formados, que chegam às escolas cheios de expectativas que, muitas vezes, são transformadas em decepções, por

inexperiência e pela falta de condução pedagógica de um bom coordenador pedagógico. O trabalho do coordenador pedagógico é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço (GARRIDO, 2015).

Garrido (2015) esclarece que a tarefa formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico é bastante difícil, porque não há fórmulas prontas a ser reproduzidas, é preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Para a autora, mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências do próprio trabalho.

Neste sentido, o coordenador pedagógico é aquele profissional que durante o ano articula a equipe pedagógica, visando a um melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus distintos desdobramentos, planejamento e avaliação.

Percebe-se que a atuação do coordenador pedagógico é imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola. No entanto, o trabalho desse profissional só terá sucesso se os objetivos a ser alcançados forem definidos coletivamente por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Segundo Veiga (2013), a escola é o lugar de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. A autora esclarece que a escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas organizacionais: administrativas e pedagógicas. No caso das administrativas, asseguram, praticamente, a alocação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, bem como todos os elementos que têm uma forma material, como a arquitetura do edifício, equipamentos, mobiliários e matérias didáticos, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico.

Já as estruturas organizacionais pedagógicas se referem, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. “Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2013, p. 25).

Veiga (2013, p. 25) acrescenta, ainda, que:

A análise da estrutura organizacional da escola visa a identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre ela. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

Falar de estrutura organizacional da escola remete-se a um acompanhamento e controle que objetiva detalhar as metas e prioridades dentro do trabalho docente, isto é, a organização é uma componente primordial que está intimamente ligada ao objetivo primordial da escola, que é promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que a organização do trabalho pedagógico se dá em dois níveis: no da escola como um todo, com seu projeto político-pedagógico, e no da sala de aula, incluindo as ações do professor na dinâmica com seus alunos, através de seu planejamento e planos de aulas. Este trabalho é mencionado por Libâneo (1994) como uma atividade global da organização que requer diligência e preparação.

Sobre este assunto consideremos o que diz Freitas (1994, p. 90):

A organização do trabalho pedagógico pode ser entendido por dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma-se desenvolver-se predominantemente em sala de aula, e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

No caso da organização no sentido global do trabalho da escola, destacamos a importância do projeto político-pedagógico como ferramenta primordial de organização pedagógica. Este documento é a tradução maior da organização pedagógica que a escola faz de seus objetivos e finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas diante dos recursos humanos e materiais. O projeto político-pedagógico se aparelha de forma incisiva com a necessidade social que está culturalmente descrita, isto é, ganha coerência e estabilidade à medida que apresenta a realidade na qual se insere, destacando como são organizadas as práticas para trabalhar com os sujeitos que atenderão, pois seu enfoque é o eixo principal da organização das práticas pedagógicas que serão adotadas por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das instituições de ensino.

O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente (VEIGA, 2013).

No âmbito do currículo, há a significação de como se dará a organização do trabalho pedagógico como explicitação do fazer da escola e do professor, mostrando que se sucedem ações ordenadas e amparadas por uma filosofia educacional. Por meio dele, discorre toda a organização da escola, bem como o dia a dia das vivências a que os alunos terão acesso na apropriação dos saberes, e como esses procedimentos poderão atingir maiores níveis de desenvolvimento.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico predominantemente em sala de aula, destacamos que "o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada

conscientemente visando a atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado” (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Neste patamar de como é descrita a organização do trabalho pedagógico, o planejamento é compreendido como um instrumento que irá estimular a forma de elaborar, executar e avaliar os planos de ensino que organizam o trabalho docente. Neste sentido, o planejamento irá nortear todas as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, isto é, o professor é um coordenador de sua sala de aula, ele é responsável por toda a organização pedagógica realizada em sala de aula, se não há um planejamento, não há como exercer o ofício de professor de forma exitosa.

Ao considerar o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 2013, p. 26).

Para nossa melhor compreensão de como a escola Rio Tapajós se organizou pedagogicamente após a ampliação do tempo escolar, destacamos nossas análises em alguns elementos que serão apresentados a seguir.

5.3.1 Implantação do tempo integral

No que se refere à implantação do tempo integral na escola Rio Tapajós, perguntamos às coordenadoras pedagógicas se haviam participado de debates e discussões sobre a implantação deste projeto na escola. Como mencionamos anteriormente, somente a coordenadora pedagógica A participou do processo de implantação do tempo integral. Segundo a coordenadora pedagógica A, a equipe técnica da SEDUC-PA chegou à escola e informou que a mesma seria de tempo integral, porém não houve um diálogo aberto com a comunidade escolar.

A falta de diálogo aberto com a comunidade escolar, por parte do órgão implementador do Projeto ETI/SEDUC-PA, também esteve presente entre os achados da pesquisa de Costa (2015), que teve como objetivo analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará na Escola Estadual Miriti.

Os resultados da pesquisa de Costa (2015) revelam que, na época da implantação do tempo integral, não foram dadas as devidas orientações aos sujeitos que atuavam na escola, muitos não conseguiram compreender quais os critérios determinantes para que a escola Miriti

fosse inserida no Projeto; não houve orientações iniciais por parte do órgão implementador, de modo a deixar claros os objetivos e as diretrizes a serem seguidas na referida proposta.

Para mais esclarecimentos acerca do período de implantação do tempo integral, foi necessária a realização de uma conversa informal com a ex-vice-diretora da escola, que relatou que, no primeiro semestre de 2011, a equipe da direção da escola Rio Tapajós foi convocada para participar de uma reunião na Secretaria de Estado de Educação do Pará, junto à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), que na época era coordenada pela secretária adjunta de Ensino, Ana Claudia Serruya Hage. Tal reunião teve como objetivo informar aos gestores da Rede Estadual de Ensino do Pará que algumas escolas da rede iriam implantar o tempo integral a partir de 2012.

Em seguida, a equipe técnica da SEDUC-PA foi até a escola e informou a professores, técnicos e demais profissionais que a escola passaria a atender em tempo integral. No segundo semestre de 2011, a escola Rio Tapajós começou a receber vistas técnicas da equipe da SEDUC-PA; o objetivo dessas visitas era fazer uma análise da estrutura física da escola. A equipe técnica da SEDUC-PA também realizou conversas com os professores da escola, procurando ouvir a opinião do corpo docente sobre a proposta do tempo integral.

No período da implantação do tempo integral, a comunidade escolar ficou um pouco receosa, uma vez que, antes da implantação do tempo integral, a escola tinha professores lotados no turno da manhã e no turno da tarde, o quadro de professores era composto de um quantitativo de mais de 30 professores, distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde. Com a implantação do tempo integral, esse quantitativo teve que diminuir; assim, a gestão da escola foi obrigada a selecionar apenas 20 professores multidisciplinares, pois a escola passou a ter apenas 20 turmas em tempo integral.

Além desses, foram selecionados também os professores que iriam atuar com as demais disciplinas que fazem parte do currículo da escola: Língua Inglesa, Música, Artes, Educação Física e Educação Especial. Todos os professores selecionados foram lotados com 200 horas.

O período de seleção do quadro docente foi um período muito tenso e muito desgastante para a equipe gestora da escola, uma vez que os professores tinham que ter um perfil diferenciado para assumir essa proposta. De acordo com a ex-vice-diretora, durante o processo de seleção dos professores a equipe gestora da escola recebeu total apoio da equipe técnica da SEDUC-PA, visto que tiveram autonomia para fazer a escolha do quadro docente da escola, sem nenhuma intervenção por parte da equipe técnica da SEDUC-PA.

Após o período de seleção, os nomes dos professores escolhidos foram encaminhados à SEDUC-PA. A partir daí, outros desafios foram surgindo ao longo desse processo, e a organização da escola foi estabelecendo-se aos poucos.

Por último, a equipe gestora da escola teve que informar aos pais dos alunos sobre a mudança do horário da escola e o tipo de oferta de ensino a que a escola iria atender. No decorrer da conversa os pais dos alunos foram informados de que a escola passaria a ser de tempo integral; muitos aceitaram a proposta de imediato, porém houve um grupo de pais que optou pela transferência de seus filhos para outra escola de tempo parcial.

Por meio da fala de nossas entrevistadas, e por meio das conversas informais realizadas com profissionais que estiveram presentes ao período da implantação dessa política, constatamos que a ampliação do tempo integral na escola Rio Tapajós não partiu de um debate esclarecedor, com a comunidade, sobre o funcionamento da nova política que seria implantada na escola.

Não houve uma consulta aos pais dos alunos por parte da Secretaria de Educação do Estado, ou seja, os pais dos alunos só foram convidados a participar do debate sobre a implantação dessa política na escola quando tudo já tinha sido decidido pela equipe técnica da SEDUC-PA. Essa decisão não levou em consideração a importância da participação dos pais dos alunos no processo de decisão compartilhada, uma vez que esse processo deve ser efetivado de forma democrática, contemplando a participação de todos os sujeitos envolvidos: gestores, professores, alunos, pais dos alunos, corpo de apoio da escola, coordenadores pedagógicos e outros.

Segundo Gadotti (2009), a escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adota o tempo integral precisa estar ciente de que deve incorporar no projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. Para o autor, a maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno.

Os documentos revelam que a implementação dessa política foi impulsionada por dispositivos legais que fazem jus ao cumprimento da meta 6 estabelecida pelo PNE 2014-2024, que visa a ampliar o tempo de permanência dos alunos das escolas públicas da educação básica do país. Assim, o novo modelo de tempo escolar ampliado veio, como os demais tempos imputados à escola, a partir de uma política educacional decretada e, neste sentido, não fugiu à regra da obediência a um tempo imposto, inquestionável (ARCO-VERDE, 2012).

De acordo com Arco-verde (2012), as novas formas de organização do tempo escolar com extensão da jornada foram, via de regra, implantados nas escolas e estas, após alguns diferentes processos de formação para adaptação ao novo modelo escolar, passaram a organizar-se, atendendo e cumprindo determinações dadas.

Ao analisar o processo de implantação do tempo integral na escola Rio Tapajós, constatamos que tal processo se deu de forma hierárquica, ou seja, de cima para baixo: a equipe técnica da SEDUC-PA simplesmente elegeu a escola para fazer parte do projeto, porém não fez jus ao cumprimento da Resolução Estadual nº 002/2012-GS/SEDUC, que dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral e prevê, em seu artigo 3º, critérios para a implantação do tempo integral nas escolas da rede.

Artigo 3º – O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de 10 escolas da rede pública estadual, com gradativa expansão no âmbito da Rede Pública do Estado.

Parágrafo único – São critérios para implantação e escolhas das escolas ao Projeto:
1 – espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e
2 – intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

De acordo com o trecho supracitado, constatamos que esta política foi implantada por meio de dispositivos legais que estabeleceram critérios para a escolha das escolas, e um dos critérios estabelecidos foi a intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvindo o Conselho de Escola; porém, os resultados de nossa investigação revelam que a comunidade escolar só foi convocada para o debate sobre a implantação dessa política na escola quando tudo já tinha sido decidido pelo órgão implementador. Neste sentido, cabe mencionar que, durante nossa investigação *in loco*, tivemos contato com a ex-vice-diretora da escola e a coordenadora pedagógica A, que na época tinham participado do processo de implantação do tempo integral; ambas afirmaram não ter conhecimento da existência das resoluções estaduais nº 002/2012-GS/SEDUC e nº 003/2012-GS/SEDUC, que regulamentam a implantação desta política no estado – somente no período de nossa investigação ficaram sabendo da existência desses documentos orientadores.

Sobre esse assunto, vejamos o que diz a coordenadora pedagógica A:

Não houve orientações para conduzir o trabalho da Coordenação Pedagógica; na verdade, o trabalho da coordenação era mais para executar as atividades, porque quem estava à frente era a direção e a vice direção, na verdade, a coordenação só estava executando o que eles tinham projetado. Eu nunca recebi nenhum documento orientador dessa política, acredito que a criação do documento orientador dessa política só foi elaborado depois, porém a coordenação nunca recebeu.

Essa falta de orientação por parte do órgão implementador se caracteriza como ausência do estado em termos de apoio, orientação, coordenação e acompanhamento das unidades escolares, transferindo-se essa responsabilidade aos gestores escolares, que na maioria das vezes apresentam inúmeras dúvidas e dificuldades quanto à organização das atividades administrativas e pedagógicas no processo de implementação das políticas públicas educacionais.

5.3.2 Funções e especificidades da escola de tempo integral

A análise da função social da escola demonstra que são desenvolvidas em paralelo atividades escolares, atividades culturais e ações assistenciais de atendimento alimentar, com o almoço e dois lanches diários, e de prevenção de doenças e cuidados com a higiene; a escola também desenvolve ações de encaminhamento para outras instituições por meio de parcerias, que incluem atendimento médico, odontológico e exames laboratoriais, além dos diversos casos de atenção aos educandos no cotidiano escolar. Constatamos que a escola Rio Tapajós, em sua função pedagógica escolar, passa a concorrer com outras atividades desenvolvidas na escola, ou seja, a partir da implantação do tempo integral, a escola passa a exercer múltiplas funções que em outros tempos não eram de sua responsabilidade.

Para Arco-Verde (2012), a hegemonia do discurso político de proteção e busca de alternativas no atendimento da criança brasileira, como uma forma de dar esperança ao futuro do País, aliada às reivindicações das famílias que adotam o discurso oficial como seu, encontram um objetivo solidário na escola, em defesa do tempo integral, como forma de tirar as crianças da rua e afastá-las da violência.

Percebemos, claramente, que a escola desenvolve seu papel a partir de um multiatendimento à infância e à adolescência, e se desdobra em várias funções para atender a essa demanda de escola de tempo integral. Identificamos, nas falas das coordenadoras pedagógicas, que existe certa resistência sobre alguns aspectos pontuais, no que se refere à transferência das funções da família para a escola, especialmente no que se refere à saúde.

Na questão da saúde, a coordenadora pedagógica A faz críticas à postura dos pais, que as vezes encaminham seus filhos para as atividades escolares doentes ou necessitando de medicamentos. A mesma coordenadora pedagógica também expressa críticas à SEDUC-PA, pelo fato de não ter dado orientações sobre como proceder em certas situações de emergência que ocorrem na escola.

Alguns depoimentos coletados na pesquisa destacam esta situação. Diz a coordenadora pedagógica A:

Nós tivemos que ficar mais próximos dos alunos, pelo fato do aluno ficar mais tempo na escola. Com mais tempo na escola você percebe as necessidades dos alunos, se ele tem problema de saúde, porque quando o horário era parcial a gente não tinha tanta preocupação, mas agora os conflitos ficam mais evidentes.

[...] É comum esse tipo de situação na escola de tempo integral, pois os pais acabam repassando para a escola uma responsabilidade que não lhe cabe. Tem situações graves que não sabemos o que fazer.

[...] No início da implantação do tempo integral, ocorreu um acidente com uma criança que teve perfurações graves em seu rosto. Eu e a outra coordenadora pedagógica, imediatamente socorremos a criança que aparentemente não aparentava que o ferimento tinha sido tão grave, mas quando chegamos lá, tinha sido um corte profundo. Ficamos assustadas, naquele momento nós não tínhamos recebido orientações sobre como socorrer a criança.

[...] Depois que ficamos sabendo que nós tínhamos que ter comunicado aos pais, para que eles levassem a criança ao hospital e não nós, pois se durante o caminho tivesse ocorrido um outro acidente de trajeto, a escola seria penalizada e nós poderíamos responder criminalmente. Essas orientações a SEDUC-PA não repassou para nós.

De acordo com o trecho destacado, o que ficou evidenciado é a crítica sobre a transferência do papel da família para a escola, especialmente no atendimento aos problemas de saúde. Mesmo assim, observa-se que, embora a escola apresente resistência quanto ao fato de assumir funções na área de saúde, muitas vezes assume riscos e a responsabilidade pelos atos praticados em prol da saúde dos alunos.

Neste sentido, inferimos que reside na escola de tempo integral a força da função de especificidade. Ao mesmo tempo em que a escola desenvolve o trabalho pedagógico, apresenta também muitos desdobramentos para efetivar atividades diferenciadas que vão além de suas possibilidades, em função do próprio espaço e de tempo dessa unidade escolar, que necessita organizar-se, levando em conta as necessidades físicas, psíquicas, emocionais, alimentares e sociais das crianças, que vivem situações diferenciadas, por passarem grande parte do dia na instituição, e necessitam de uma formação integral, que seja completa em todas as dimensões.

Diante disso, percebemos que a escola de tempo integral necessita de uma proposta político-pedagógica diferente que, a partir de novos elementos constituidores da cultura escolar, proponha a organização de ordenações múltiplas que passem a se incorporar às práticas escolares. Assim, uma proposta de escola de tempo integral deve ser articulada a dimensões político-pedagógicas que transformem a escola pública, tornando-a uma instituição sólida e forte e capaz de impor sua dinâmica aos sujeitos que dela participam.

5.3.3 Organização do tempo na ampliação da jornada escolar

O tempo cronológico é o modelo de controle do tempo pedagógico e do tempo da estrutura educacional (ARCO-VERDE, 2012, p. 151). Nos tempos atuais, em que a ampliação da jornada escolar já não é mais novidade na educação pública, cabem reflexões sobre a viabilidade (ou não) dessa proposta, bem como sobre o papel das instâncias governamentais na continuidade dessa política.

No que se refere à organização do tempo das atividades, ressaltamos algumas ponderações importantes. Conforme exposto anteriormente, a jornada ampliada passa a ser efetivada na escola Rio Tapajós a partir do ano de 2012. Cabe ressaltar que, nos primeiros anos desta proposta, o leque de atividades era sugerido por meio das atividades do PME; porém, com o término de recursos recebidos pelo referido programa, a escola passou a elaborar sua proposta de atividades complementares, cabendo à SEDUC-PA o devido apoio financeiro e recursos humanos para a realização dos trabalhos.

O ano de implantação do tempo integral, 2012, foi um período de intenso trabalho para a gestão da escola; neste mesmo ano a escola teve que começar a organizar as turmas de tempo integral, e esse foi um dos primeiros desafios que a escola teve que enfrentar, já que ela possuía uma grande quantidade de alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental, e muitos alunos já estavam fora da faixa etária recomendada em lei.

De acordo com a legislação que organiza a oferta de ensino no Brasil (Lei nº 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14 anos de idade. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado na etapa que corresponde ao ensino médio. A distorção é calculada de acordo com os anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que o aluno está cursando. O discente é considerado em condição de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Em relação aos alunos que estavam fora da faixa etária prevista na legislação, como era o caso dos alunos que já eram adolescentes, muitos não conseguiram se adaptar à nova proposta pedagógica da escola; quando chegava o horário do almoço, os alunos ficavam agitados, uma vez que havia uma grande quantidade de adolescentes que ficavam querendo ir embora para suas casas. Naquela ocasião, a equipe gestora da escola não sabia o que fazer para conter esses alunos, visto que o intervalo do almoço era de duas horas, tempo suficiente para deixar os alunos do bloco B, onde ficam os alunos do 3º ao 5º ano, ociosos e irritados.

No bloco A, onde ficavam os alunos menores, a equipe gestora da escola conseguiu contornar esse problema facilmente, pois naquele período a escola dispunha de alguns colchonetes, que eram distribuídos para as crianças descansarem durante esse intervalo do almoço. O mesmo não acontecia com os alunos maiores, e a forma que a equipe gestora encontrou para conter esses alunos pode ser observada no fragmento a seguir. Conforme depoimento da ex-vice-diretora, a escola organizou o tempo das atividades da seguinte forma:

No bloco A, nós colocávamos os alunos para descansar durante esse intervalo do almoço, o acompanhamento dessas horas de descanso era realizado sob os cuidados do pessoal de apoio (cuidadores). Porém, no bloco B, onde concentravam os alunos maiores, era aquele problemão para conseguir conter esses alunos.

[...] Na época nós ainda tínhamos alguns jogos na escola, que foram adquiridos com recursos do Programa Mais Educação, mais mesmo assim, era difícil manter os alunos calmos. Então, nós ocupamos algumas salas e distribuímos jogos para esses alunos. Os jogos que nós tínhamos na escola eram: totó, xadrez e outros jogos educativos. [...] Nós tentávamos organizar o tempo das atividades conforme nossas possibilidades, mas, mesmo assim, era uma loucura, pois eram muitos meninos, a escola parecia uma cadeia pública, era uma gritaria de alunos na grade, parecia uma delegacia.

[...] Na hora da entrada dos alunos, parecia que era uma cavalaria que estava entrando na escola, foi muito difícil organizar o tempo e a distribuição das atividades, no início nós não tínhamos ideia do que nós estávamos fazendo.

Observa-se que foi um dos períodos mais difíceis de organizar a escola, pela falta de espaços apropriados e de pessoal contratado para o intervalo de almoço e o tempo livre dos alunos, os quais acabavam sendo reorganizados de acordo com a visão de controle escolar que sempre marcou sua organização. Assim, para os momentos considerados livres, foi proposta a organização de atividades dirigidas antes, durante e depois do intervalo do almoço, com oferta de oficinas de brinquedos, uso de biblioteca, salas de vídeos e jogos recreativos, muitas vezes conduzidas por funcionários da escola, que não têm a preparação didático-pedagógica para dirigir essas atividades, ou, às vezes, essas eram conduzidas por estagiários ainda passando por processo de formação inicial de educadores.

Entende-se que a escola continua presa a seus componentes mais tradicionais, compreende-se que sua especificidade, de fato, encontra-se em trabalhar as diversas áreas do conhecimento. As propostas de outras atividades diferenciadas são indicadas como complexas e desafiadoras, como afirma a ex-vice-diretora da escola.

O grande nó que a gente tinha era o horário do almoço, nós perguntávamos o que fazer na hora do almoço? Esse era o nó terrível, foi então que nós começamos a montar o horário das atividades, pois ficar nove horas e meia na escola era muito difícil, nós insistíamos para trabalhar nos espaços da escola, todos tinham obrigatoriedade de usar a biblioteca, sala de vídeo e outros espaços disponíveis, porque ficar todo esse tempo na escola, nem os alunos aguentariam, tampouco os professores, que no final do dia estariam mortos de cansados.

Percebemos que a falta de um planejamento por parte da Coordenação Pedagógica da escola impedia que as atividades acontecessem de forma articulada com o projeto pedagógico. O planejamento pedagógico se constitui como um dos principais instrumentos na condução das atividades da escola, e um plano de ações traz muito resultado tanto para o aprendizado em uma sala de aula quanto para a gestão.

Imaginemos um barco sem direção no alto mar: será que esse barco chegará a algum lugar se não for conduzido por um comandante? Talvez sim, mas será que essas pessoas irão gostar do lugar onde ele irá parar? Assim funciona a escola: não se pode deixar as atividades sem um direcionamento, é preciso ter um plano de ação que organize e oriente o trabalho na escola; temos que ter clareza dos objetivos a serem alcançados, uma vez que a escola se constitui como um espaço de formação humana e essa formação precisa ser conduzida e orientada da melhor forma possível. Conforme Arco-Verde (2012, p. 151):

A seriação, os níveis e etapas de ensino, o ano letivo, os bimestres que marcam as avaliações, o tempo de cada aula ou atividade, o contrato dos professores de 20, 30 ou 40 aulas, são marcas do tempo na Educação. [...] A divisão dos turnos e das atividades são condicionantes da organização diária da escola. De uma forma mais incisiva, a duração das atividades marcadas pelo relógio, passou a ser anunciada, não apenas pelo instrumento relógio, mas por outros sinais para o controle exato do tempo

Observa-se que a escola de tempo integral é uma instituição diferenciada de horários e de tempo que os alunos passam na escola; assim, a organização do tempo das atividades deve ser orientada de acordo com a duração da jornada escolar.

De modo geral, observamos que a organização do tempo e das atividades na escola Rio Tapajós, inicialmente, seguiram as orientações da SEDUC-PA; porém, no período que corresponde aos anos de 2013 e 2014, a escola foi tomando um outro formato, e assim criando seu próprio arranjo por meio das atividades do Programa Mais Educação, que sustentou a proposta do tempo integral por esse período.

Com o término do Programa Mais Educação, as atividades das oficinas curriculares passaram a ser de responsabilidade dos próprios professores. Porém, ficou claro que, atualmente, a proposta pedagógica é bem dividida entre os dois turnos, um para as aulas das atividades que compõem o currículo básico, e outro com as atividades das oficinas e atividades complementares, ou seja, a escola passou a executar o mesmo projeto que a SEDUC-PA tinha sugerido no início da implantação do tempo integral.

Em relação aos horários, há horários específicos para a entrada dos alunos, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde realizados no refeitório, distintos dos horários de recreio, realizado em diversos espaços da escola.

Observamos que a organização pedagógica do tempo da escola Rio Tapajós se aproxima da proposta dos CIEPs (RJ), a qual tinha como objetivo proporcionar educação, assistência médica, alimentação e atividades variadas. De fato, a escola possui um projeto arquitetônico e um projeto pedagógico bem parecidos com o modelo dos CIEPs; porém, os tempo são outros, diante disso inferimos que o modelo de escola executado na Rede Estadual de Educação do Pará não pode admitir a possibilidade de incorporação de um proposta de escola de tempo integral que siga a mesma dinâmica tradicional de outras escolas do passado.

Há necessidade de encontrar alternativas e estratégias para que se crie uma proposta para organizar o tempo de forma diferenciada daquelas experiências vivenciadas há tempos atrás. Para isso, é preciso que se tenha uma integração entre as atividades e que a escola de tempo integral possibilite condições concretas para um atendimento mais amplo.

A escola dispõe de um área que poderia ser mais bem aproveitada se a SEDUC-PA proporcionasse uma manutenção nesses espaços. As aulas de educação física poderiam ser mais atrativas, se os campos de futebol e a quadra poliesportiva fossem restaurados, pois, da maneira em que se encontram, fica difícil desenvolver uma atividade diferenciada que proporcione o bem estar dos alunos; do mesmo modo, as aulas de Artes/Música poderiam ser mais bem desenvolvidas se o auditório da escola fosse revitalizado e climatizado, proporcionando um ambiente agradável para o desenvolvimento das atividades artísticas.

Outra alternativa seria aproveitar a grande área livre de que a escola dispõe para desenvolver um projeto de criação de uma horta comunitária, cultivada pelos próprios alunos e pais que estivessem dispostos a contribuir com o projeto. Neste espaço, seriam realizadas as aulas de educação ambiental, com objetivo de formar cidadãos preocupados com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, abordando-se sua importância em termos dos aspectos econômicos, sociais e políticos.

Além da restauração nos espaços escolares, as atividades das oficinas curriculares seriam mais exitosas se houvesse a contratação de pessoas qualificadas para o desenvolvimento dessas atividades, pois o que se percebe é que os próprios professores que ministram as disciplinas do currículo básico são responsáveis também pelo desenvolvimento das oficinas curriculares. Não estamos negando que esses professores sejam capazes de realizar esse

trabalho, mas queremos deixar claro que existe especificidade na formação de cada profissional, assim cada atividade deve ser direcionada conforme a habilitação/qualificação dos docentes.

5.3.4 Adequação de espaço e infraestrutura física necessária à educação integral em tempo integral

Ao organizar os espaços pedagógicos de uma escola de tempo integral, as unidades escolares necessitam conhecer seus alunos, sua realidade, tendo em vista desenvolver ações educativas que venham propiciar o bom desenvolvimento do aluno, no que diz respeito à educação, cuidados básicos, tais como higiene, alimentação, saúde, entre outros, ajudando-os a ser autônomos.

Partindo do pressuposto de que a importância da estrutura e da organização da instituição escolar sempre esteve presente no discurso dos grandes reformadores da educação brasileira, entre eles Anísio Teixeira (1959), no decorrer da entrevista perguntamos às coordenadoras pedagógicas se a escola havia sofrido modificações na estrutura física e nos demais espaços escolares para implantar o tempo integral.

De acordo com informações da coordenadora pedagógica A, a escola não sofreu nenhum tipo de mortificação no espaço escolar; as condições em que a escola atendia em tempo parcial permanecem até os dias de hoje.

[...] A escola não foi modificada em nada, da mesma forma que atendia em tempo parcial, permanece até agora. Um pouquinho de estrutura quem tem é o bloco C, que tem alguns colchões, banheiro para tomar banho, mas o bloco B não tem colchão nem banheiro para tomar banho.

[...] Depois que a diretora colocou um chuveiro no Bloco B, que ela mesma comprou, mas só adaptou em um espaço improvisado, não era um banheiro muito apropriado para tomar banho, mas ela colocou assim mesmo, fez uma separação, as crianças tomavam banho com suas roupas, não era bem um banho, era só para tirar o calor. Faltou essa estrutura.

O trecho acima mostra que um dos obstáculos citados pela coordenadora pedagógica A está relacionado à falta de espaços escolares adaptados para o desenvolvimento das atividades, isto é, a infraestrutura física não é compatível para atender à demanda de tempo integral. A escola simplesmente recebeu essa proposta, porém não foram oferecidas as condições necessárias para a execução da referida política.

Essa fala se fez presente em outras experiências de ampliação da jornada escolar pelo Pará, conforme o estudo de Sousa (2016), que teve como objetivo analisar a política de ampliação da jornada escolar por meio das atividades do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Igarapé-Miri. Os achados desta investigação apontam que a falta de infraestrutura

necessária para sua execução consta como uma das dificuldades mais comuns na execução de programas de educação com jornada ampliada. A ausência de espaços adequados para a realização das atividades é uma das dificuldades encontradas que levam à resistência de gestores escolares em aceitar esse tipo de programa como possibilidade de desenvolvimento pedagógico.

Na leitura do documento do PPP da escola, foi possível identificar que a estrutura física da escola Rio Tapajós nasce do modelo de escola de tempo integral, inspirado na experiência dos CIEPs da década de 1980 no estado do Rio de Janeiro, a qual, posteriormente, teve continuidade através dos CIACs/CAICs na era Fernando Collor/Itamar Franco, na década de 1990. Isto é, a escola possui um modelo arquitetônico que foi pensado pedagogicamente para atender à oferta do tempo integral, pois possui uma herança desses modelos de escolas, tanto em seu modelo arquitetônico quanto em seu formato pedagógico.

Apesar de ter sido construída para atender a esse tipo de oferta, é importante frisar que desde a sua criação, em 1993, a escola sempre funcionou em tempo parcial, e somente a partir de 2012, isto é, 19 anos após sua inauguração, a escola passa a experimentar de fato o modelo de escola de tempo integral, tempo suficiente para que sua estrutura física se tenha deteriorado e esteja, assim, necessitando urgentemente de uma reforma para melhor atender a esse tipo de oferta.

Ao iniciar a organização do espaço escolar, é importante lembrar que os educandos necessitam de espaço a que possam chegar, brincar, aprender, comer, realizar as necessidades fisiológicas e até mesmo dormir. Assim, esse espaço deve ser organizado e adaptado para atender às necessidades essenciais dos alunos.

Para Meira e Tenreiro (2015), os espaços educativos necessitam proporcionar aos alunos acessibilidade e conforto, para que estes se sintam em segurança, no caminho para a independência, pois, ao sentir-se seguros, os alunos familiarizam-se com o ambiente, começando a agir por conta própria. Neste sentido, torna-se necessário que a escola adapte seus espaços educativos de acordo com as necessidades presentes, planejando seu uso de acordo com o aluno e sua faixa etária para melhor acolhê-lo.

Especialmente no que se refere à organização dos espaços pedagógicos nas instituições escolares, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em sua meta 6, estabelece as seguintes estratégias:

- 6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Deste modo, segundo as referidas estratégias estabelecidas na meta 6 do PNE 2014-2024, as instituições escolares, ao implantarem o tempo integral, precisam atentar para que haja regime de colaboração entre as esferas administrativas, para que os programas a serem instalados construam escolas com padrão arquitetônico e imobiliário adequado para atendimento em tempo integral.

No que se refere à sua estrutura física, o edifício constitui-se de três módulos interligados, de concreto aparente. O primeiro módulo a que se tem acesso logo após a entrada abriga as seguintes dependências: a porta de entrada dá acesso a um grande *hall* de distribuição, a partir do qual se chega a um grande corredor que separa, de um lado, a sala onde funciona a Unidade SEDUC-PA na escola (USE 01), uma biblioteca com dois sanitários (masculino e feminino), uma sala de leitura, um auditório com dois sanitários (masculino e feminino) e uma sala que é utilizada como depósito de livros.

No outro lado do corredor funcionam a secretaria e a sala de arquivo, que são interligadas por uma porta ao lado, com dois sanitários (masculino e feminino), uma sala para elaboração de projetos específicos da escola e uma sala que serve para o armazenamento de materiais didáticos. Neste mesmo módulo se localizam a biblioteca, a sala de leitura e o auditório, que podem ser observados conforme as figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 – Biblioteca



Fonte: Foto da autora.

Figura 2 – Sala de Leitura

Fonte: Foto da autora.

Figura 3 – Auditório

Fonte: Foto da autora.

A figura 1 mostra a biblioteca da escola, que, apesar de possuir uma área bastante extensa, dispõe de um acervo de livros muito precário, os livros colocados à disposição dos alunos são em sua maioria de literatura infanto-juvenil brasileira ou didáticos. Mal organizados, são distribuídos nas prateleiras de acordo com o assunto. A falta de um profissional responsável pela biblioteca é o motivo alegado pela coordenadora pedagógica A para justificar a impossibilidade de os livros retornarem à prateleira de forma organizada, uma vez que o controle sobre os mesmos se torna muito difícil.

No mesmo local da biblioteca funciona também a sala de leitura, que pode ser observada na figura 2. Cabe lembrar que estes espaços, além de não serem climatizados, não possuem ventiladores para oferecer um clima agradável na hora de manusear os livros.

Ainda neste mesmo módulo funciona também o auditório da escola, conforme a figura 3. As instalações do auditório da escola também funcionam de forma improvisada, pois ele não possui um número suficiente de cadeiras para alocar os alunos, que muitas vezes ficam sentados no chão quando participam de atividades pedagógicas nesse espaço. De todas as dependências localizadas nesse módulo da escola, apenas a sala da secretaria e a sala cedida para a Unidade SEDUC-PA (USE 01) possuem climatização, as demais dependências são mal equipadas e bastante desconfortáveis.

Paralelamente a esse primeiro módulo, mas sem ligação direta com ele, há um segundo, maior, que possui dois andares: o térreo comporta a sala da direção, com um sanitário, uma sala de professores com dois sanitários (masculino e feminino) e uma sala de atendimento educacional especializado (AEE).

A sala de atendimento educacional especializado, embora visualmente seja um ambiente bastante atrativo e bem organizado, não apresenta conforto para os professores na hora de desenvolver seu trabalho, tampouco para as crianças que são atendidas neste local, pois trata-se de um local quente e desconfortável.

Cabe frisar que a sala de (AEE) acomoda dois professores que fazem um trabalho com grande dedicação para todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os professores que trabalham no atendimento educacional especializado na escola fazem parte do quadro efetivo da SEDUC-PA, e apesar das dificuldades, desenvolvem um trabalho com muito empenho, transmitindo bastante afeto para as crianças que necessitam desse tipo de atendimento. A sala do AEE e laboratório de informática podem ser visualizados nas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Sala de AEE



Fonte: Foto da autora.

Figura 5 – Laboratório de Informática

Fonte: Foto da autora.

No que se refere ao laboratório de informática, é importante destacar que este local não funciona por falta de equipamentos adequados, tornando-se esse ambiente apenas um espaço sem utilidade, a maioria dos equipamentos disponíveis no laboratório de informática não funciona por falta de manutenção ou pelo fato de já serem ultrapassados. Além, disso o espaço não dispõe de um profissional com formação específica na área de informática.

Para Gadotti (2009), o debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada “sociedade do conhecimento” e o tema da “inclusão social”. O autor esclarece que vivemos na “sociedade da informação”, acessível só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade de aprendente”, já que ela criou muitos e múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidade de aprendizagem.

Deste modo, concordamos com o pensamento de Gadotti (2009), uma vez que, além das escolas, existem também outros espaços de aprendizagem: a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar a rede mundial de informação (Internet), que possibilita formação e aprendizagem a distância, para buscar fora as informações disponíveis nas redes de computadores do mundo. Por outro lado, as crianças que não têm acesso a esse ambiente virtual acabam sendo penalizadas e excluídas de um sistema de informação disponível apenas para uma parcela da população brasileira, uma vez que a maioria das crianças do país são excluídas da sociedade da informação, como é o caso dos alunos da escola Rio Tapajós.

Ainda neste mesmo módulo está situado o refeitório para os alunos, embora, para tanto, conte apenas com duas mesas de aproximadamente quatro metros de comprimento e um e meio de largura; este ambiente não é suficiente para acomodar o quantitativo de alunos que a escola possui, e na hora das refeições os alunos fazem revezamento do espaço.

A escola também possui uma cozinha industrial (com central de gás), que, apesar de dispor de equipamentos para o preparo das refeições, por diversas vezes fica sem funcionamento por falta de merenda escolar.

Este módulo também dispõe de dois sanitários (masculino e feminino) para uso dos alunos, além de dois sanitários adaptados para os alunos com deficiência (masculino e feminino), um depósito para o armazenamento da merenda escolar, um sanitário para uso dos funcionários, um depósito para o armazenamento dos materiais de limpeza, uma sala para uso das atividades de música, uma sala que é utilizada pelo professor de língua estrangeira (inglês). No andar superior estão apenas as salas de aula, em número de treze, mas só dez estão funcionando. As figuras 6 e 7 mostram a cozinha industrial e o refeitório da escola.

Figura 6 – Cozinha industrial



Fonte: Foto da autora.

Figura 7 – Refeitório



Fonte: Foto da autora.

Mais ao fundo, dando acesso a esse segundo módulo, há um terceiro módulo com dimensões bem maiores que os anteriores. Aí se encontram nove salas de aula, uma sala para os professores com um sanitário, uma sala para a Coordenação Pedagógica, uma sala para descanso – que não funciona por falta de equipamentos adequados –; há também dois sanitários para uso dos alunos, uma cozinha pequena para preparar e servir a merenda, além das dependências das salas de vídeo – que não funcionam por falta de equipamentos – e da sala de leitura, que também se encontra mal equipada.

As salas de aula, de modo geral, são bem organizadas, algumas são bastante coloridas e chamam bastante atenção das crianças. Porém, são mal equipadas no que se refere à sua manutenção estrutural, ou seja, muitas estão com ventiladores quebrados, algumas portas sem fechaduras, além de serem quentes.

Os bebedouros de uso dos alunos estão todos enferrujados, o que pode ocasionar problemas de saúde às crianças e adolescentes.

Os sanitários dos alunos se distribuem em dois conjuntos, um para as meninas e outro para os meninos. À semelhança de outras dependências, estão constantemente sujos, além de mal equipados, faltam lâmpadas, assentos sanitários, maçanetas nas portas e material de limpeza; alguns sanitários não possuem portas, até mesmo os sanitários de uso dos professores se encontram em condições precárias. O mesmo não acontece com o sanitário da sala da diretoria, que está sempre limpo e é mais bem equipado.

Ao lado do terceiro módulo há uma quadra poliesportiva cimentada, mas sem cobertura, um anfiteatro, um ginásio coberto e um campo de futebol que foi coberto pelo mato.

Figura 8 – Quadra poliesportiva cimentada



Fonte: Foto da autora.

Figura 9 – Ginásio coberto

Fonte: Foto da autora.

Em termos de equipamentos mobiliários e material didático, o que existe na escola é um aparelho de *data show*, que serve para toda a escola, e alguns materiais esportivos que ainda foram comprados com verbas do Programa Mais Educação. No geral, a escola necessita de muitos equipamentos mobiliários e materiais didáticos, pois os que existem na escola funcionam, mas de forma precária.

Para Arco-Verde (2012), o espaço escolar não é neutro, sempre educa e, assim, a análise conjunta do espaço e da educação e suas implicações recíprocas devem estar na pauta das reflexões e pesquisas educacionais. Para autora, a escola possui uma dimensão espacial e, como espaço, possui uma dimensão educativa.

Neste sentido, concordamos com o pensamento de Arco-verde (2012), que acredita que a organização tradicional da escola foi diretamente atingida em suas práticas com a extensão da jornada escolar, necessitando criar uma nova forma de organização em relação ao espaço.

No que se refere ao espaço escolar e sua proposta arquitetônica, destacamos que existem alguns conflitos que surgem na prática escolar, e como a escola Rio Tapajós foi encontrando mecanismos e tem lutado para enfrentar os problemas de estrutura física escolar para garantir a sua especificidade e a qualidade do trabalho ali desenvolvido.

Dentre os principais problemas do prédio desta unidade escolar, em relação à proposta pedagógica e demais atividades ali desenvolvidas, os aspectos que mais têm encontrado resistência e busca de soluções são: a impropriedade de ambientes para práticas pedagógicas, que em sua maioria se encontram em condições precárias de funcionamento; a inadequação de locais em relação à segurança física e bem-estar dos alunos, incluindo salas de aula quentes e desconfortáveis; a falta de espaços adequados para as refeições; banheiros inadequados às

atividades de higiene pessoal dos alunos; a dimensão e adequação das áreas para recreação e lazer, que se encontram sucateadas por falta de manutenção nesses espaços.

Percebemos que uma das dificuldades da escola Rio Tapajós sempre foi encontrar espaços educacionais adequados às atividades pedagógicas. Entre as falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, são comuns as reivindicações de adaptações para utilização pedagógica dos espaços do prédio escolar.

Para Giolo (2012), uma das formas de a escola suprir a falta de espaço próprio é ir buscá-lo em outros lugares, juntos às igrejas, associações, ONGs etc. Para o autor, é muito bom que a escola se relacione com a comunidade, pois há muita coisa a aprender no contato com os entes coletivos externos a ela (o comércio, o transporte, a indústria, as instituições esportivas, os grupos culturais etc.) Por outro lado, a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho.

O autor esclarece que, quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público nem a comunidade local consideram o espaço escolar como meio educador e, dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos.

A busca de espaços alternativos, empréstimos de salas e áreas de outras instituições, rearranjos internos nas escolas têm marcado o início das propostas de escolas de tempo integral neste novo período histórico de lutas pela ampliação da jornada escolar (ARCO-VERDE, 2012).

Neste sentido, constatamos que a escola Rio Tapajós tem apresentado soluções para suas especificidades, mesmo que seja de forma improvisada. No entanto, a escola não pode aceitar passivamente o empobrecimento de espaços, uma vez que a qualidade de trabalho exige, entre tantos outros elementos, um ambiente adequado às atividades dos alunos que frequentam a escola de tempo integral.

A responsabilidade do Estado é inquestionável na superação desses desafios; neste sentido, o espaço escolar possui uma grande influência na proposta pedagógica da escola, a arquitetura de uma escola pode contribuir de maneira significativa para melhorar a construção do conhecimento e ajudar no desempenho dos alunos, visto que um espaço amplo, integrado, bem iluminado e mobiliários inovadores promovem a sensação de bem estar aos sujeitos que ali frequentam, o que influencia diretamente no aprendizado, além de favorecer algumas atividades.

5.3.5 Especificidade da proposta pedagógica e a organização curricular

Prevista na Lei de Diretrizes da Educação Básica desde 1996, a proposta pedagógica é a linha orientadora de todas as ações da escola – da estrutura curricular aos mecanismos de gestão desta instituição. Tem como objetivo garantir a autonomia da escola na sua gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Para Arco-Verde (2012), a difícil tarefa de organizar a proposta pedagógica e extensão da jornada escolar foi, ao mesmo tempo, um determinante de críticas ao projeto e de inovações escolares para sua viabilização. A autora esclarece que, se de um lado os problemas de organização pedagógica provocavam resistências para a implementação do projeto, de outro, a construção de propostas de escolas de tempo integral permitiu a criação de uma nova escola, com cultura escolar específica.

Este processo que identifica adesões e resistências a um projeto político tem provocado um movimento educacional de escolas de tempo integral, que se apresenta como importante e interessante na organização do sistema educacional brasileiro e precisa ser analisado para ampliar a compreensão dos fenômenos que se apresentam concretamente neste novo contexto educacional (ARCO-VERDE, 2012, p. 158).

Sobre esse assunto, é interessante ressaltar que o estudo realizado na escola Rio Tapajós permitiu identificar que, para a elaboração de sua proposta pedagógica que contemplasse a nova realidade da escola, ou seja, a implantação do tempo integral, foi necessário que a equipe gestora da escola realizasse consulta na Internet, com o objetivo de obter informações sobre experiências de outras propostas de escolas de tempo integral, realizadas nos diversos estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e outros.

De acordo com a ex-vice-diretora, no início da implantação do tempo integral a equipe gestora da escola não tinha nenhuma ideia de como poderia organizar sua proposta pedagógica; a consulta às informações disponíveis na Internet foi de grande relevância para a construção inicial dos rumos que a escola estava tomando. A ex-vice-diretora esclarece, ainda, que neste mesmo período a equipe técnica da SEDUC-PA realizou várias formações continuadas entre os gestores e professores das escolas que estavam passando por essa experimentação na Rede Estadual de Educação do Pará, e a forma como eram realizadas as formações continuadas pode ser observada no trecho abaixo. Sobre este tema é interessante o que foi narrado em relação a este processo, na voz da ex-vice-diretora da escola:

A partir de 2013, nós tivemos várias formações continuadas que foram executadas pela equipe técnica da SEDUC-PA. Nessas formações nós tínhamos oportunidades de

fazer troca de conhecimento entre os participantes. A proposta inicial da Secretaria de Educação do Pará era que todas as escolas elaborassem suas propostas da seguinte forma: no período da manhã os alunos teriam que ter as aulas compostas pelo Currículo Básico e no período da tarde aconteceriam as atividades diversificadas. Essa era a proposta da SEDUC-PA, mas nós não aceitamos fazer aquilo que a SEDUC-PA queria. Na nossa cabeça, nós queríamos organizar a nossa proposta do nosso jeito, pois a Secretaria de Educação não apresentou um modelo curricular padrão para as escolas, só apenas apresentou algumas sugestões para a organização das unidades escolares, porém deixou os gestores livres para conduzirem suas respectivas propostas pedagógicas da maneira que achassem melhor.

Percebe-se, na fala da ex-vice-diretora da escola, que nos primeiros anos da experiência do tempo integral tanto os professores quanto os gestores pareciam não ter clareza nem entendimento sobre o funcionamento da dinâmica de uma escola de tempo integral.

Outro ponto a destacar é o tipo de formação continuada que os sujeitos envolvidos no processo de implementação do tempo integral receberam no início da proposta. As formações continuadas citadas no fragmento acima, realizadas pela equipe técnica da SEDUC-PA, eram – no nosso entendimento – encontros pedagógicos com o objetivo de reunir os gestores das escolas de tempo integral da rede estadual de educação do Pará; esses encontros deveriam prever a troca de experiências e a busca por soluções compartilhadas entre diferentes escolas; porém, da maneira como estavam sendo realizados, não se configuram como uma política pública de formação continuada, comprometida com o processo de formação dos sujeitos envolvidos nessas experiências.

Uma política de formação continuada para gestores e professores que iriam atuar nas escolas de tempo integral no estado do Pará deveria, no mínimo, ser conduzida por pessoas capacitadas, sendo necessário fazer o movimento de pesquisa que pudesse formar e ampliar o entendimento acerca das experiências anteriores, já consolidadas, e que trataram da questão da ampliação do tempo na escola.

Neste sentido, as políticas de formação devem permitir que os gestores e professores sejam motivados a assumir esse novo desafio, pois trata-se da implantação de uma política em fase de experimentação. Ademais, é necessário que esses profissionais reflitam sobre o sentido de suas escolhas profissionais, uma vez que a ampliação do tempo escolar é uma tarefa desafiadora para todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Outro fator a ser considerado no processo de formação continuada é a acessibilidade às informações. Assim, é preciso que esses profissionais tenham acesso à produção de conhecimentos e conceitos sobre o tema, concepções de educação integral e escola de tempo integral, acesso a materiais de referência; que participem de encontros, eventos formativos e fóruns de discussão sobre o assunto, a fim de ampliar o nível de conhecimento sobre novas

oportunidades, técnicas e práticas pedagógicas disseminadas no Brasil e no mundo. Conduzir uma proposta pedagógica sem a devida formação continuada foi uma tarefa desafiadora para toda a equipe gestora da escola Rio Tapajós.

No que se refere à organização curricular, no início da implantação do tempo integral a equipe técnica da SEDUC-PA fez a sugestão de que as aulas dos conteúdos obrigatórios da educação básica fossem todas realizadas no período da manhã, e no período da tarde aconteceriam as atividades diversificadas. Porém, a equipe gestora da escola não atendeu a tal sugestão e resolveu organizar a proposta curricular de forma diferenciada.

A ideia inicial da equipe gestora da escola foi mesclar as atividades educativas; a partir dessa organização, ficou definido que as aulas que trabalhavam os conteúdos obrigatórios seriam realizadas nos dois turnos, tanto no período da manhã quanto no da tarde. Assim, ao mesmo tempo que os alunos estivessem tendo as aulas dos conteúdos obrigatórios, esses conteúdos teriam que ser complementados por meio de atividades diversificadas através das oficinas curriculares.

Segundo a ex-vice-diretora da escola, o modelo curricular que foi organizado inicialmente na escola foi copiado de outras propostas que vinham sendo desenvolvidas em outros estados. O modelo de orientação curricular foi organizado após várias consultas em artigos científicos disponíveis na Internet, conforme podemos observar no fragmento a seguir, por meio do depoimento da ex-vice-diretora da escola.

No início da proposta nós começamos a pesquisar, na Internet, artigos científicos que falassem de experiência de escola de tempo integral. Então, como a gente não tinha tantas atividades complementares, então, o que a gente fez foi usar um pouco de autoritarismos para obrigar os professores a mesclarem os horários, ou seja, as aulas das disciplinas obrigatórias aconteceriam tanto pela manhã, quanto pela tarde, nós obrigávamos os professores a fazer atividades diferenciadas com as crianças. Exemplo: se o professor terminou o conteúdo de matemática pela manhã, à tarde ele teria que aproveitar outros espaços para fazer atividades na quadra, uma atividade que envolvesse a contagem dos números e etc., então, nós tentamos mesclar de alguma forma as atividades.

Percebe-se, na fala da ex-vice-diretora da escola, que no início da proposta do tempo integral as atividades eram conduzidas com autoritarismo por parte da gestão escolar. Se por um lado a equipe gestora da escola cobrava dos professores a execução de atividades diferenciadas de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos, por outro lado os professores realizavam seus respectivos planos de aula, sem nenhuma orientação sobre essas atividades que iriam complementar o tempo de permanência dos alunos na escola.

Neste sentido, percebe-se claramente a ausência de um trabalho integrado entre gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente. Notamos que as atividades eram realizadas

sem a construção de um planejamento. Para Lomonico (2005), o planejamento escolar é um conjunto de tomada de decisões quanto aos problemas e/ou necessidades de ordem administrativa, de organização didática, de organização curricular, de atendimento técnico-pedagógico e das distribuições das instituições auxiliares.

No que se refere à organização dos conteúdos formativos, é importante refletir sobre o que ensinar e o que aprender para alcançar os objetivos almejados; a esse respeito, perguntamos à coordenadora pedagógica A se existe articulação entre o proposto pelo currículo básico no ensino fundamental e o currículo proposto pelas oficinas curriculares. A coordenadora A respondeu que não percebe essa articulação:

Nós não temos a preocupação de articular os conteúdos trabalhados com as atividades diversificadas. Eu não percebo essa articulação nas atividades dos projetos e dos conteúdos de sala de aula. Não há a cobrança da articulação entre as atividades por conta da falta do tempo, que a coordenação pedagógica não consegue parar e orientar que as atividades sejam de forma articulada. Temos muitas dificuldades em sentar com os professores e montar essa articulação.

A mesma indagação foi feita às coordenadoras pedagógicas B e C, e ambas responderam que existe, sim, articulação entre as atividades realizadas entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as oficinas curriculares. Percebemos que as falas das coordenadoras pedagógicas B e C são contrárias à fala da coordenadora A, havendo uma contradição total no que se refere à integração das atividades.

É importante destacar que, durante o período de pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar com bastante frequência a rotina da escola; foi uma vivência que nos proporcionou uma experiência grandiosa naquele ambiente escolar, e graças a essa vivência na escola pudemos presenciar e acompanhar muitas atividades ali desenvolvidas. Durante nossas observações, notamos que as atividades que ocorrem na escola possuem pouca articulação com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, e a fala da coordenadora pedagógica A deixou claro que essa articulação só ocorre de vez em quando, até porque, segundo a própria coordenadora pedagógica A, não existe horário pedagógico para os professores planejarem suas atividades de modo coletivo.

A ausência da horário pedagógico foi um dos graves problemas que identificamos na condução da organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós. A Lei nº 11.738/2008 determina, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho se observará o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse (horário pedagógico); assim, a legislação determina que o horário

pedagógico seja desenvolvido dentro da escola pelos professores, com orientação do coordenador pedagógico.

A realização do horário pedagógico é uma grande oportunidade de proporcionar um espaço de crescimento profissional, que garanta o compartilhamento de acontecimentos na escola. Ele serve de apoio à atividade profissional; por meio dele é possível questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho fragmentado e desorganizado na escola. Deste modo, é preciso fazer do horário pedagógico um momento de formação que inclua os professores em redes de trocas contínuas.

Defendemos que a organização do trabalho pedagógico não seja de responsabilidade exclusiva do coordenador pedagógico. Ela deve ser abordada como interesse de todos os professores, que podem lutar em favor de mudanças na cultura institucional e transformar essa agenda em encontros diálogos, essenciais e úteis à prática docente.

Deste modo, esse momento coletivo deve ser organizado com base nos problemas e projetos educativos, tendo por objetivo principal promover a troca de experiência profissional, possibilitando assim a reflexão sobre a prática docente, de modo que seja viável e se torne concreto o aperfeiçoamento individual e coletivos dos educadores.

Neste sentido, o objetivo fundamental estabelecido é criar espaços de discussão e formação contínua para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. Isso significa articular as disciplinas, proporcionando um trabalho pedagógico integrado com base na interdisciplinaridade permanente entre as atividades a serem desenvolvidas. Assim, é preciso haver uma boa estrutura para debater os problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente, estipulando metas a serem cumpridas e organizadas em cronogramas.

Se a escola não dispõe de um lugar ou espaço para buscar alternativas coletivas, é muito difícil enfrentar os desafios que surgem no dia a dia da escola. A ideia do horário pedagógico coletivo nasce da gestão democrática para lidar com os desafios da prática docente e da escola como um todo. A docência exige planejamento anterior, estudo, pesquisa, avaliação posterior e uma discussão coletiva.

Outro problema grave que encontramos na escola pesquisada é a falta de integração entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realização das oficinas curriculares. De acordo com a fala da coordenadora pedagógica A, percebemos que não há uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em orientar os professores sobre a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Para melhor sustentação de suas atividades, o

coordenador pedagógico e os professores, de maneira geral, têm hoje os fundamentos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem diretrizes para a organização curricular na educação básica (SILVA, 2012, p. 53).

Para Silva (2012), os PCNs são de grande relevância para orientar o trabalho docente e do coordenador pedagógico na escola. Neles, os educadores vão encontrar o conceito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento, enquanto a transdisciplinaridade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento.

A interdisciplinaridade implica trabalhar as dimensões social e cultural dos conteúdos, observando-se que cada conteúdo está inserido numa rede de relações. Trata-se ainda do diálogo entre as áreas do conhecimento ou uma intercomunicação das disciplinas entre si, as quais têm na interdisciplinaridade seu eixo articulador. “Na constituição desse coletivo, o coordenador pedagógico pode exercer a função articuladora para que a inter e transdisciplinaridade se viabilizem em diferentes projetos em cada unidade escolar” (SILVA, 2012, p. 54).

Pensar a interdisciplinaridade como processo de integração recíproca entre as diversas disciplinas e campos de conhecimento, para alcançar uma visão unitária e comum do saber, é uma tarefa que requer um grande esforço da escola. Diante disso, é importante frisar que as atividades realizadas na escola, a nosso ver, são sequência de atividades sem articulação entre os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas e as atividades complementares que ocorrem na escola.

De acordo com Almeida (2012), a definição dos conteúdos formativos deve envolver tanto os conteúdos científicos relacionados com a área de especialização como os relacionados com os fundamentos da educação; além destes, também os relacionados com o domínio da comunicação ou da organização de situações de aprendizagem. Para o autor, as diferentes situações de aprendizagem devem se referir às formas que o professor vai empregar para tornar os conteúdos assimilados pelos alunos, ou seja, como ensinar. Independentemente dos procedimentos utilizados, é fundamental que garantam a construção do conhecimento pelo aluno sem perder de vista os objetivos a serem alcançados.

Compreendemos que o propósito da combinação de atividades na jornada complementar tem o objetivo também de promover a articulação dos conhecimentos. Neste sentido, a mescla dessas atividades deve articular os diferentes saberes sociais e culturais, trabalhar com as diferentes linguagens e promover a integração de aprendizagens, tendo em vista a formação mais ampla que se pretende oferecer aos alunos.

No que se refere à “falta de tempo” para orientar as atividades docentes, observada na fala da coordenadora pedagógica A, destacamos que essa mesma realidade foi encontrada no estudo de Cardoso (2018), que teve como objetivo analisar as concepções de educação integral e(m) tempo integral em construção em uma escola municipal também pertencente ao município de Belém. Nos achados de Cardoso (2018), as falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas também revelaram a falta de tempo, devido a todas as tarefas que advêm do período integral, mas que não são específicas dele.

No caso de nossos estudos, o depoimento da coordenadora pedagógica A deixa claro que a falta de tempo impede que ocorra um melhor planejamento entre as atividades, algo paradoxal quando se trata de uma escola que possui jornada de tempo integral.

Deste modo, ao analisar o tempo integral da escola a partir do documento do Projeto Teia (Projeto de Formação Continuada de Educadores do Programa Mais Educação), denominado “Territórios, Educação Integral Cidadania” – documento elaborado por Lima e Simões (2015) –, identificamos que a oferta do tempo integral da escola Rio Tapajós teve sua primeira experiência com educação integral no ano 2010, por meio do Programa Mais Educação (PME), criado em 2007 como uma política indutora do governo federal de educação integral, impulsionando a jornada estendida na escola.

O documento destaca que a instituição educacional, embora tenha aderido ao programa federal neste período, não apresentou desenvolvimento significativo, apresentando alguns pontos que ajudaram a compreender a organização da escola e o provável insucesso do PME na instituição, pois:

Naquele momento a escola funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Durante o turno da manhã atendia alunos de 1ª à 4ª série, à tarde de 1ª à 6ª, à noite da 1ª etapa do fundamental à 2ª etapa do médio (EJA). Tínhamos uma média de 800 alunos que eram contemplados com o Mais Educação. Em 2011 a coordenação do Mais Educação conseguiu ampliar as atividades, que inicialmente era somente o letramento em português e matemática, acrescentando capoeira, meio ambiente e cidadania e futsal. O atendimento também foi ampliado e as turmas de 5ª e 6ª séries passaram a ser inseridas, entretanto o resultado nestas séries não foi satisfatório, devido à baixa frequência, ao contrário dos alunos do fundamental menor. O programa permaneceu na escola até 2014, sendo fundamental à implantação da escola de tempo integral, devido à realização de oficinas no horário do almoço. (LIMA; SIMÕES, 2015).

A citação nos faz inferir que, nos primeiros anos de implantação do programa, a escola não estava plenamente organizada em tempo integral, pois no turno da manhã a instituição atendia a alunos de 1ª à 4ª série, à tarde de 1ª à 6ª, à noite da 1ª etapa do fundamental e 2ª etapa do médio (EJA), e provavelmente, dentro do turno regular parcial, os alunos realizavam as atividades de letramento em Português e Matemática (proposta pelo PME).

Isso possivelmente contribuiu para desestímulo e a baixa frequência dos alunos nas atividades, pois “mais tempo das mesmas atividades” não se configura numa ação interessante; na medida em que foi valorizado somente o saber cognitivo, a ampliação do tempo acabou por significar a reprodução de um modelo escolar disciplinar, conteudista e hierarquizado, o que rememora os estudos de Arroyo (2012), que defende a necessidade de o tempo escolar ampliado ser redimensionado para formação plena do sujeito, isto é, para ofertar mais tempo para outras atividades curriculares e reforçar aquilo que a escola já oferta precariamente no turno regular, contribuindo para desinteresse dos alunos nas atividades.

Logo, ampliar o tempo do aluno na escola é fundamental para proporcionar o aumento de aprendizado, coadunado com melhoria da qualidade do ensino, o que demanda a necessidade de que os projetos e atividades desenvolvidos na escola estejam em conexão com PPP da escola e sejam oferecidos por profissionais afinados com os objetivos da instituição.

Entendendo que a escola conseguiu avançar na proposta de ETI no ano 2011, quando a coordenação do Programa Mais Educação conseguiu inserir nas atividades escolares as atividades de dimensões artísticas, esportivas e de cidadania: capoeira, futsal e meio ambiente e cidadania, é possível que estas novas ações tenham contribuído de fato para ampliação de atividades socioeducativas ofertadas aos alunos da escola até 2014, ano em que se encerrou o PME na instituição.

Percebemos que a implantação do tempo integral na escola Rio Tapajós, inicialmente, pautou-se nas orientações estadual e federal, bem como nos marcos normativos nacionais, pois embora o documento TEIA não mencione o tempo diário durante o qual o aluno deveria estar no espaço escolar realizando atividades, no decorrer da pesquisa, por meio dos relatos da coordenação da escola, identificamos que os alunos eram atendidos com uma carga horária diária de nove horas (segunda a sexta-feira); neste período, realizavam diversas atividades, como aulas de inglês, informática, arte, educação física e música, que acontecem no turno e contraturno, de modo que as atividades educativas são organizadas pela instituição conforme demonstra o documento:

Os alunos da escola de tempo integral possuem uma rotina de atividades que começa no acolhimento pela manhã na roda em que fazem a oração, cantam, ouvem história, oram, se abraçam e conversam, depois saem ao lanche, e então realizam as atividades pedagógicas de acordo com seu horário de aula, pois as aulas de inglês, arte e educação física estão distribuídas ao longo do dia. A seguir vão almoçar e a seguir vão descansar, brincar ou assistir vídeo, quando ficam com os cuidadores até que o professor regente retorne, o qual irá orientar os alunos quanto ao banho, que no caso do 1º ano ocorre nos banheiros de suas salas. Já o banho dos alunos do 2º e 3º anos do bloco “C” é realizado após o lanche pelo cuidador responsável pela turma, o qual desloca o aluno de sua sala aos banheiros das salas do 1º ano. Já os alunos do bloco

“B” infelizmente ainda não podem participar do banho, pois ainda, não foram construídos banheiros para todos, apenas banheiros de uso geral. Isso por que a escola não foi projetada visando a ampliação do tempo (LIMA; SIMÕES, 2015).

O Decreto nº 6.253/2007 (que instituiu o FUNDEB) refere o entendimento de que tempo integral não é, necessariamente, a mesma coisa que educação integral, pois educação integral envolve a formação do ser em todas as suas dimensões (cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva).

Neste sentido, com base na leitura que fizemos do documento do Projeto Teia, percebemos que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola teve como propósito inicial o desenvolvimento apenas cognitivo dos alunos, mas no ano seguinte passou a promover uma formação artística e cultural, coadunando com proposta de formação integral do Programa Mais Educação.

Para isso a escola se organizou com o desenvolvimento de um currículo que se pautou no desenvolvimento de todas as dimensões do educando, pois

Busca-se um currículo que possa desenvolver no aluno um conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, espiritual, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania, elevando seu desempenho acadêmico. (LIMA; SIMÕES, 2015).

Outro ponto mencionado no documento é a intersetorialidade, que é a ação ou parceria com diversos setores da sociedade, como, por exemplo, o Ministério da Cultura, Esporte e Saúde, entre outros, buscando ações de assistência social de formação para a cidadania, bem como atividades na perspectiva dos direitos humanos, consciência ambiental, tecnologias, saúde e consciência corporal, alimentar, de saúde e nutricional, convivência e democracia, usadas como estratégia para indução da educação integral.

De acordo com o Relatório do Programa Teia, a escola tem parceria com diversos setores da sociedade, entre eles:

- a) Profissionais das Unidades de Saúde municipais que realizam palestras sobre sexualidade, Polícia Militar/PROERD, por meio da realização do curso de combate às drogas;
- b) Igrejas próximas à escola: Quadrangular, Assembleia de Deus, Igreja Católica; Igreja Universal;
- c) Empresa de ônibus: Empresa Monte Cristo, por meio da concessão de transporte para levar nossos alunos às visitas e apresentações culturais em eventos;

- d) 1º Batalhão da Polícia Militar, que concede viatura para garantir a segurança da escola no Minicípio, caminhada ecológica e eventos da escola;
- e) Atendimento aos alunos nos postos de saúde tanto estadual como municipal, especialmente o posto próximo à escola, com o atendimento de odontologia, nutrição, curativo e psicologia;
- f) Parceria com corpo de bombeiros para realizar de atividades esportivas e oficina de primeiros socorros, além de cursos “Escola da Vida”, em que algumas crianças são formadas para o combate à violência doméstica, promovendo debates nas escolas.

No que se refere às atividades diferenciadas, o documento considera algumas atividades desenvolvidas pela escola como inovadoras, como por exemplo:

- g) Projeto Circulando pelo Bairro, “que visou o desenvolvimento de todas as dimensões do aluno e identificar o principal problema encontrado no trajeto de casa para escola”;
- h) Fórum Estadual de Educação Integral, em que foi construído o “Plano estadual de educação integral do Pará”, organizado pela SEDUC;
- i) Oficina de artes plásticas, uma formação artística que envolvia “disciplina, desenvolvimento do movimento e coordenação para chegar a perícia dos movimentos para tocar, dançar ou manejar instrumentos de desenho e pintura para as artes plásticas, das mãos para escultura”;
- j) O balé, realizado na escola, que abordava temáticas sociais e trabalhava a dimensão “psicológica dos alunos (as) elevando a autoestima, desenvolvendo a coordenação, a leitura de mundo, a cognição, e o senso estético na escola de tempo integral”;
- k) Coral Regional, “que valoriza nossa região, cultura e contribui ao desenvolvimento integral e a interdisciplinaridade”.

O Relatório do projeto TEIA destaca a questão da qualidade da educação ao final do texto, ao relatar que a instituição tem buscado amenizar as dificuldades e “realizar uma educação integral de **qualidade** com muita fé, amor, compromisso, criatividade, diálogo, parceria, investimento” (PARÁ, 2015, p. 2, grifo nosso). Percebemos que o referido documento não define o que entende por educação de qualidade.

Entretanto, se levarmos em consideração os estudos de Pinto (2008), ao afirmar que educação de qualidade remete à sua primeira dimensão – quantidade –, pois não se busca escola de qualidade para um pequeno grupo de alunos, mas para um conjunto de pessoas, isto envolve pensar associado “à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, e que a qualidade desses processos, por sua vez, está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e

peçoal) neles instalados” (p. 61). Assim, considera três tipos de insumos estratégicos importantes para chegar a uma escola de qualidade:

- 1) às condições de oferta (infra-estrutura [sic] e equipamento);
- 2) às condições de funcionamento (recursos para manutenção e projetos, jornada do aluno, razão alunos/turma, razão aluno/docentes, razão alunos/funcionário);
- 3) ao pessoal (qualificação, salários, regime de trabalho, políticas de formação) (2008, p. 65).

Neste sentido, percebemos que o debate de uma educação de qualidade na escola ainda precisa ser amadurecido, pois acaba por destacar que seu trabalho prima pela qualidade como uma ação isolada da escola ou de seus professores, e não como um dever do Estado.

Mesmo crendo que se faz um trabalho de qualidade, o relatório destaca as dificuldades e desafios da escola, quais sejam:

- 1- Ser de fato uma educação integral e não apenas em tempo integral;
- 2- Ampliação do quadro operacional;
- 3- Falta de comunicação na equipe;
- 4- Rotatividade dos funcionários, educadores, técnicos, cuidadores, merendeiras e serviço geral;
- 5- Ampliação da Equipe multiprofissional, pois precisamos de um psicólogo e técnico de enfermagem;
- 6- Retorno do Programa Mais Educação;
- 7- Tempo às atividades do conselho escolar;
- 8- Formação de professores alfabetizadores;
- 9- Reforma e revitalização dos espaços;
- 10- Estruturação e climatização de dormitórios;
- 11- Wifi na escola;
- 12- Construção de mais banheiros;
- 13- Falta de recursos físicos;
- 14- Atividades recreativas direcionadas;
- 15- Formação integral dos profissionais;
- 16- Telefones no bloco “C”;
- 17- Informatizar o atendimento pedagógico;
- 18- Impressora aos trabalhos pedagógicos dos docentes;
- 19- Atualização do Projeto Político Pedagógico;
- 20- Professor com um Perfil Adequado a Escola de Tempo Integral. (TEIA, 2015, p. 10-11).

O documento registra os muitos desafios que, na realidade, comprometem o desejo de realizar uma educação de qualidade; mostra as fragilidades conceituais e organizacionais da oferta das atividades em tempo integral e o enorme esforço que a equipe interna da escola tem feito para oferecer as atividades no tempo ampliado.

Além deste diagnóstico percebemos que, embora a escola tenha biblioteca, salas de vídeo, auditório, anfiteatro, quadra de esportes, ginásio de esportes, sala de artes e sala de leitura, esses ambientes necessitam de reformas e revitalização dos espaços, pois são fundamentais para a realização de atividades que vão além da sala de aula.

Cabe destacar que, após o término do PME, com a ausência do programa e com a não possibilidade de a escola gerir seus recursos, os próprios professores assumiram as atividades das oficinas curriculares; isto é, a partir do término do Programa Mais Educação, as atividades das oficinas curriculares passaram a ser conduzidas pelos próprios professores da escola; ou seja, na época do Mais Educação as oficinas curriculares eram realizadas pelos monitores do programa, e a partir do momento que o Programa acabou, os professores “assumiram as oficinas”, e atualmente os professores fazem o tempo integral na escola e a organização de todas as atividades é feita por eles.

No decorrer do acompanhamento de algumas atividades, percebemos que alguns professores entenderam que as atividades realizadas nas oficinas curriculares são atividades complementares com o objetivo de proporcionar uma formação mais ampliada, e alguns conseguem desenvolver atividades diferenciadas, tais como:

- a) Atividades esportivas (jiu-jítsu, futsal, judô);
- b) Inglês;
- c) Atividades artísticas e culturais (apresentações culturais, teatro, dança, balé, aula de violão, flauta doce), oficinas de artesanato regional;
- d) Jogos em sala de aula envolvendo raciocínio lógico (xadrez) etc.

Porém, outros professores permanecem dentro de sua sala, dando aulas de português, matemática, redação, ciências e outras matérias, ou seja, são nove horas de aula em uma configuração ainda muito tradicional; permanecem fazendo “mais do mesmo”, são mais aulas da mesma coisa (PARO, 2012).

Outro documento que nos ajudou a compreender a forma como a escola vem organizando-se pedagogicamente é o Plano de Gestão da Escola (2017). A análise deste documento revelou que a escola possui uma série de projetos que vêm sendo executados na escola, tais como:

- a) Programa Mais Educação;
- b) Projeto “Fora da escola também se aprende”;
- c) Proerd;
- d) Projeto de dança;
- e) Projeto de flauta doce;
- f) Projeto de violão;
- g) Formação para pais e/ou responsáveis;
- h) Projeto de meio ambiente;

- i) Projeto visitas a espaços públicos;
- j) Projeto “Papo cabeça”;
- k) Formação continuada;
- l) Formação do PNAIC;
- m) Formação instituto ABCD;
- n) Concerto didático;
- o) Projeto “Soletrando no Paranatinga”;
- p) Projeto “Educação Tecnológica PITEC”;
- q) Projeto bate papo com os escritores;
- r) Simuladinho 2º ao 5º anos;
- s) Simulado EJA;
- t) Família na escola;
- u) Culminâncias;
- v) Projeto “A cor da cultura”;
- w) Apresentação na feira do livro;
- x) Projeto Mundiar;
- y) Eleição para representante de turma;
- z) Projeto educativo “Belém 400 anos”.

O referido Plano de Gestão apresenta uma listagem de atividades ao longo dos meses; entretanto, elas não coadunam com os objetivos centralmente traçados, o que denota uma falta de articulação entre as atividades previstas e o alcance dos objetivos, bem como a consecução do projeto educativo previsto.

Percebe-se que há uma clara intencionalidade de planejamento da gestão da escola, o que é louvável, mas ainda há muita dificuldade de projetar nos planos citados ações integradas das dimensões administrativas e pedagógicas, e de perceber que para cada objetivo traçado há um elenco de estratégias e ações que deverão ser desencadeadas pelas equipes de gestão de coordenação pedagógica e pelos professores.

O calendário apresentado ao final do Plano de Gestão pode ser um guia macroinstitucional dos objetivos previstos, as ações e as estratégias que estarão ocorrendo e que, ao final, os resultados poderão ser apresentados em eventos, nas reuniões, nas confraternizações e culminâncias periodicamente traçadas.

Um plano de gestão não deve ser somente uma listagem de eventos, ainda que ela possa existir; um plano se caracteriza por uma projeção real do ponto de partida e do ponto de

chegada, de modo que a gestão deverá pautar-se para conduzir as equipes nas ações cotidianas da escola.

Importa ainda destacar que, ao não se identificar uma relação entre os planos de gestão e o PPP, e ainda, nenhuma referência nos planos de gestão do período de funcionamento do Programa Mais Educação, que foi o indutor da proposta de tempo integral da escola, percebe-se a falta de articulação e de compreensão global dos caminhos a serem percorridos na realização da proposta.

De acordo com a leitura dos documentos, compreendemos que o PME foi quem realmente deu as bases mínimas para o funcionamento do tempo integral na escola, nem sequer foi considerado nesta ordem de importância. Na verdade não houve qualquer apoio do governo estadual para a implantação do tempo integral, o que só ocorreu porque o PME estava em funcionamento na escola, mas isso não se reflete nos documentos analisados até aqui.

Cabe mencionar que, para a política pública estadual, não tem sido nada fácil essa política de tempo integral, porque revelou as mazelas das nossas escolas: quando a diretora suspende o tempo integral por falta de comida, mostra-se que a política pública é péssima, não se planejou, não se organizou, não se criaram as condições efetivas para que as coisas funcionassem bem.

Neste sentido, inferimos que órgão implementador deve garantir as condições efetivas de funcionamento dessa política no estado. Entretanto, não podemos eximir a escola por sua falta de organização pedagógica, pela falta de criar um projeto mínimo possível, que todos saibam como começa e como irá terminar, de forma que o conjunto de professores se organize mais e interaja de forma articulada.

Sobre a questão da proposta pedagógica e organização curricular, cabe ressaltar que se revela, neste estudo, a manutenção de uma escola tradicional, que foi pensada a partir de experiências já consolidadas em outros estados, portanto não partiu da criação de uma proposta inovadora e diferenciada.

A escola possui uma grande gama de projetos que são desenvolvidos anualmente, porém não conseguimos identificar uma associação entre essas atividades, de modo a unificar todas essas ações que ocorrem na escola. A nosso ver, os projetos realizados na escola são sequências de atividades sem articulação com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Identificamos que a proposta pedagógica inicial não teve uma orientação adequada da SEDUC-PA, nem mesmo foi feito um direcionamento no interior da própria escola que criasse

uma identidade própria de suas ações. Existe certo distanciamento entre o planejamento administrativo e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Já fechando esta última seção, nota-se que, apesar de a escola ter assumido a tarefa de executar o tempo integral, a mesma possui elementos, do ponto de vista pedagógico, graves, tais como: ausência de um planejamento; ausência de formação continuada dos professores; ausência de um plano de qualificação, por dentro da escola, referente à hora pedagógica, com formação contínua e permanente; ausência de um corpo docente efetivo e ausência de um trabalho integrado entre gestão, coordenação pedagógica e corpo docente.

Apesar das dificuldades enfrentadas a unidade escolar consegue manter os alunos na escola o dia todo, salvo o período de abril de 2017, quando a diretora suspendeu o tempo integral, porque se acabaram todos os recursos e a escola não tinha como manter as crianças sem lhes dar alimentação, e por esse motivo os pais chegaram a procurar o Ministério Público para denunciar os gestores da referida escola pela falta de alimentação das crianças.

Salvo essas situações em que ficou insustentável manter o tempo integral, mesmo assim eles criaram um jeito de manter o tempo integral por lá. E tudo o que a escola tem feito é muito, perto do quase nada que tem recebido. A escola tem uma capacidade de criar estratégias para manter o tempo integral, tem uma possibilidade de fazer até muito mais do que tem feito, se lhes forem dadas as condições concretas de trabalho, se forem orientados, se forem formados, se os professores forem capacitados, se as coordenadoras pedagógicas assumirem com pulso firme este projeto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se constatou ao longo deste estudo, cada uma das seções tratou de analisar e responder a objetivos específicos, articulados respectivamente às suas questões norteadoras. O conjunto dessas análises foi decisivo para elucidar o objetivo maior desta dissertação, ou seja, analisar como a escola de tempo integral Rio Tapajós está organizando-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da Rede Estadual de Ensino do Pará (2012-2017).

Desta forma, a primeira questão levantada por este estudo diz respeito a identificar as principais concepções e conceitos de educação integral e tempo integral na literatura brasileira. Sobre essa indagação, evidenciamos a polissemia existente entre os termos “educação integral” e “tempo integral”, conceitos que aparecem mesclados nos discursos, enquanto suas definições expressam diferentes concepções de sociedade.

No caso do termo “educação integral”, o estudo constatou que o termo se refere à formação do homem como um todo: assim, a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas. No Brasil, na primeira metade do século XX, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas das mais variadas matrizes ideológicas discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

De acordo com as concepções que foram expostas neste trabalho, compreendemos que a denominada educação integral desenvolvida ao longo da história do Brasil é apenas uma educação unilateral, contribuindo para a reprodução e a manutenção do modo de produção capitalista, que se debate numa crise global e estrutural profunda. Percebemos que o discurso da educação integral como saída para melhor formação do homem é defendido por todas as correntes aqui expostas. Entretanto, essa formação se distingue pelas finalidades a serem alcançadas.

Mediante isso, o estudo evidenciou que a educação integral, como concepção historicamente referenciada, tem sua materialidade em construção, no Brasil, por meio da ampliação da jornada escolar e de concepções que, modificando-se ao longo dos tempos, vêm criando lógicas e práticas diferenciadas que se fundamentam em princípios político-filosóficos diversos, nos tempos e nos espaços educativos, bem como impactam o trabalho de professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e a vida de crianças e jovens, que, na situação de alunos, frequentam as instituições escolares públicas do país.

De acordo com essa perspectiva, o que se observa na história da educação integral, sob o ponto de vista da ampliação do tempo escolar no Brasil, é que, apesar de muitas experiências terem sido desenvolvidas, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar "formação integral ou educação integral", ou seja, não se consegue identificar a existência de uma proposta brasileira de educação integral; e, sim, o que a literatura tem apontado é que existem diferentes projetos de educação integral em escolas de tempo integral, os quais muitas vezes não têm a preocupação com a formação integral do aluno.

No que se refere ao termo "tempo integral", identificamos que este conceito está relacionado à ampliação da jornada escolar, que pode possibilitar, ou não, um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas.

Identificamos que os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar que vêm configurando-se no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Notamos que o termo *tempo integral*, no âmbito das políticas sociais, pode assumir também a função de proteção social. Essa nova configuração, que ocorre no sistema escolar, atribui à escola múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade.

Deste modo, os estudos revelam que o conceito de tempo integral aponta a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral; entretanto, essa relação nem sempre implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperada. Neste sentido, nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo.

Nos dispositivos legais, as expressões "tempo integral" e "jornada ampliada" são estabelecidas com base no marco legal da política educacional. Assim, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciada pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494/2007, que prevê, em seu artigo 10, valores diferenciados aos alunos com matrícula em tempo integral. Deste modo, passou a ser considerado "educação básica em

tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (DECRETO Nº 6.253/2007).

Constatamos que as temáticas “educação integral” e “tempo integral” são temáticas que se têm destacado no atual cenário político-educacional. Entretanto, não devemos confundir seus significados. A implantação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras traz à tona questões de cunho filosófico, mas também nos obriga a reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas. Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido a partir de diferentes pontos de vista. Assim, o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido de formação integral.

A segunda questão que norteou esta pesquisa delimitou-se em identificar como se deu o processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Ensino do Pará. Sobre essa questão foi constatado que a implantação de tal política foi imposta por determinações governamentais e de acordo com os preceitos de ensino e aprendizagem.

Identificamos que o governo do Pará começou a dar seus primeiros sinais de implantação dessa política no estado a partir da criação da Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, que instituiu o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE-PA).

Vale lembrar que a criação da Lei nº 7.441/2010 faz jus ao cumprimento da Lei Federal nº 10.172/2001, que obrigou os estados, o Distrito Federal e municípios, com base no Plano Nacional de Educação (2001-2010), a elaborar planos decenais correspondentes. Isto é, desde a aprovação do PNE/2001 já existiam demandas a serem cumpridas e, mesmo que de forma pouco expressiva, o governo federal já vinha tentando implementar essa política desde 2001. Entretanto, constatou-se que o estado do Pará teve um atraso de quase dez anos na construção de políticas públicas direcionadas a este modelo de oferta, uma vez que aprova sua primeira legislação para a regulamentação dessa política no estado somente em 2010.

Cabe ressaltar que, mesmo com a aprovação do PNE/2001, o governo do estado do Pará não priorizou, neste período, suas demandas para a implantação e implementação das políticas com vistas à ampliação progressiva da jornada escolar e à expansão da escola de tempo integral na educação básica paraense. Essa demora no processo de construção da referida política fez com que o governo do estado do Pará não desse a devida importância para atingir as metas previstas no referido PNE/2001, uma vez que – reafirmamos – até 2010 não havia nenhum documento oficial que pudesse nortear a construção dessa política no estado.

O estudo evidenciou que, antes da criação da Lei nº 7.441/2010, já havia no estado do

Pará experiências de escolas que ofertavam a educação em tempo integral, e essa oferta acontecia por meio do Programa Mais Educação, que foi implantado em 2009 em vários municípios do estado. Nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, os alunos tinham várias atividades no contraturno, tais como o acompanhamento pedagógico obrigatório, com aulas de português, matemática etc. Além do acompanhamento pedagógico obrigatório para aqueles alunos com baixo rendimento escolar, o programa também oferecia atividades extraescolares, por meio das oficinas curriculares.

As experiências de escolas que ofertavam a educação em tempo integral, por meio da adesão ao Programa Mais Educação, ocorreram tanto na capital (Belém) quanto em alguns municípios do interior do estado, como Abaetetuba, Santarém, Igarapé-Miri, Oriximiná e outros. Cabe mencionar que essas experiências de educação em tempo integral foram atribuídas tão somente ao Programa Mais Educação, o que não significa a implantação de uma política de tempo integral, pois foi somente um programa do governo federal, encerrado em 2016 e substituído pelo programa “Novo Mais Educação”.

Constatamos que a implantação das escolas de tempo integral na rede de escolas do estado passou a ser efetivada a partir de 2012, por meio da Resolução Estadual nº 002/2012-GS/SEDUC, que dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, prevista nos dispositivos legais, como a Lei nº 9.394/96 (LDB) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O projeto-piloto foi implantado em dez escolas da rede estadual, seis delas de ensino fundamental, três de ensino médio regular e uma de educação profissional, todas situadas na região metropolitana de Belém.

No estudo foi identificado que o percentual estabelecido quanto à oferta de educação em tempo integral presente no PEE-PA (2015-2025) do Pará é diferente daquele do Plano Nacional de Educação 2014-2024: o Pará estabelece apenas 30%, de forma a atender a pelo menos 15% dos (as) alunos (as) da educação básica. Neste sentido, notamos que a meta 6, estabelecida no PEE-PA (2015-2015), é bem menor que a estabelecida no Plano Nacional (PNE).

O estado do Pará vem experimentando de forma gradativa a implementação da educação em tempo integral, paralela ao regime de tempo parcial. Nesse contexto, a elaboração da meta 6, presente no referido Plano Estadual, levou em conta os números oficiais que indicam que o estado do Pará está aquém de atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta inúmeras dificuldades para acompanhá-las.

A terceira e última objetivação deste estudo decorre da compreensão de como a escola

analisada está organizando-se pedagogicamente, após a ampliação do tempo na jornada escolar.

Ao analisar os documentos apresentados neste estudo, e percebendo suas lacunas, as visitas à escola, as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e as conversas com a equipe gestora foram esclarecedoras para desvelarmos que a escola tem um histórico bastante interessante de implantação do tempo integral; a importância que esta escola tem para os pais e mães daquela comunidade, na relação parceira que tem construído com seu bairro, motivo por que enfrenta desde 2012 enormes desafios no seu cotidiano para concretização da educação integral/em tempo integral, tais como: efetivo fornecimento da alimentação para os alunos; alta rotatividade dos funcionários; necessidade de apoio e acompanhamento das ações em tempo integral; promover capacitação dos profissionais da escola para compreender o que significa oferecer uma escola em tempo integral; planejamento e efetividade do acompanhamento das atividades dos professores por meio da jornada de estudos nas “horas pedagógicas”; e melhorias na infraestrutura da escola.

Embora essas dificuldades estejam presentes na instituição, identificamos que no ano de 2017 os alunos apresentaram bom desempenho escolar nas avaliações nacionais, conforme aponta o IDEB, o que provavelmente decorre da dedicação e das práticas docentes inovadoras de alguns profissionais, e da parceria existente entre escola e comunidade, que possibilitaram criar situações e ambientes exitosos de aprendizagem.

Nessa relação, não podemos esquecer que, embora o discurso da SEDUC-PA seja de que existe uma política estadual de educação integral, os estudos dos documentos, as visitas e conversas realizadas na escola nos permitiram inferir a ausência de uma política efetiva de ETI, pois percebemos que a solução para a maioria desses problemas é de responsabilidade da própria Secretaria de Educação, como a respeito da alimentação, rotatividade de professores e infraestrutura, entre outros.

Neste sentido, entendemos que se o estado do Pará tivesse uma política efetiva de educação integral/em tempo integral e o compromisso com os padrões mínimos de qualidade dos serviços oferecidos – disponibilizando à escola apoio institucional, financeiro, recursos pedagógicos, investimento na formação e na infraestrutura – esses resultados poderiam ser potencializados e de fato se estaria contribuindo para plena formação dos alunos da rede pública de ensino, uma vez que, embora os dados do IDEB sejam satisfatórios, eles apontam avanços em apenas uma dimensão – a cognitiva –, pois os alunos são avaliados apenas nas disciplinas de Português e de Matemática.

Algumas práticas inovadoras têm sido marcadas nas ações isoladas de alguns professores e em alguns projetos que funcionam na escola, mesmo e a despeito do encerramento das atividades do Programa Mais Educação desde 2014. Destacam-se aqui as aulas de música, teatro, dança, jogos como xadrez etc.

As atividades em tempo integral têm sido de responsabilidade dos professores, que na extensão da jornada dos alunos passaram a oferecer atividades complementares, como jogos, teatro, dança – mas como iniciativa particular de alguns professores. A maioria atém-se a continuar em sala de aula oferecendo atividades de “reforço escolar”, sem qualquer orientação ou planejamento que se coadune com os objetivos mais amplos da escola, ou seja, “mais do mesmo”.

Aos professores que procuram fazer algo diferente, que já se responsabilizam por um trabalho reconhecidamente acima das suas possibilidades humanas, em virtude do tamanho das turmas, nem sempre lhes é dado a perceber que, independentemente de todo o seu esforço, o padrão pedagógico é perverso, porque impede o aluno de viver e aprender por meio de outras possibilidades.

A escola, no intuito de atingir as metas do IDEB – uma fala repetida por vários profissionais –, tem apostado mais em estímulos cognitivos (treinamentos para as provas oficiais), impedindo as crianças de viver a sua infância, confinando-as por sete a oito horas diárias numa sala de aula, sentadas, enquanto o tempo passa e ela fica privada de viver e aprender por meio de muitas outras dimensões da vida humana.

O curioso e incompreensível é que, embora a equipe gestora e professores estejam cientes de que a escola não consegue realizar plenamente aquilo a que se compromete, poucos se dispõem a aventar alguma alternativa ao modelo implantado, procurando encontrar saídas com seus próprios recursos, como por exemplo ao comprarem a alimentação para as crianças, e muitas vezes não conseguindo resolver os problemas de aprendizado das mesmas.

O estudo dos documentos da escola e o trabalho de campo revelam claramente que a escola, mesmo sendo uma referência no histórico da implantação do tempo integral na Rede Estadual de Ensino, não tem conseguido ter um eixo articulador de todas as suas ações. Há uma fragilidade pedagógica que se reflete também nos resultados de aprendizagem, e por mais que os profissionais sintam que a escola não funciona do modo como está, na maioria das vezes o que se destaca são medidas pontuais, sem interferir na estrutura da escola.

Uma escola em tempo integral da qual 90% do corpo docente é temporário é um fato que compromete todo o esforço de fazer funcionar uma proposta. O não fornecimento da

alimentação adequada, a falta de água, o abandono ou sucateamento dos espaços da escola, a falta de um planejamento integrado e acompanhamento pedagógico, são extremamente comprometedores da proposta de tempo integral.

Entende-se que a SEDUC-PA criou um Programa ETI, mas usou o dinheiro dos outros programas, e não fez qualquer acompanhamento dos professores, não deu condições para as coisas funcionassem adequadamente bem. Notamos que a escola assumiu a tarefa do tempo integral a uma obediência cega; e vai-se dando um jeitinho, como a maioria dos nossos colegas professores vão dando um jeitinho de fazer um atendimento mínimo àquelas crianças – porque tem compromisso, tem responsabilidade, e vêm fazendo coisas que não são de sua responsabilidade.

Neste sentido, inferimos que o órgão implementador deve garantir as condições efetivas de funcionamento dessa política no estado. Entretanto, não podemos eximir a escola por sua falta de organização pedagógica, pela falta de criar um projeto mínimo possível, que todos saibam como começa e como irá terminar, de forma que o conjunto de professores se organizem mais e interajam de forma articulada.

A respeito da proposta pedagógica e organização curricular, cabe ressaltar que se revela neste estudo a manutenção de uma escola tradicional, que foi pensada a partir de experiências já consolidadas em outros estados, portanto, não partiu da criação de uma proposta inovadora e diferenciada.

Percebemos que, apesar de a escola fazer parte de uma política nova no estado, ela ainda permanece em formato tradicional de escola de tempo integral, com aulas regulares pela manhã e atividades complementares pelo turno da tarde. Atividades complementares que ora são conduzidas pelos próprios professores, ora são conduzidas por instituições que vêm de fora.

A escola possui uma grande gama de projetos que são desenvolvidos anualmente, porém não conseguimos identificar uma associação entre essas atividades, de modo a unificar todas essas ações que ocorrem na escola. A nosso ver, os projetos realizados na escola são sequências de atividades sem articulação com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Identificamos que a proposta pedagógica inicial não teve uma orientação adequada da SEDUC-PA, nem mesmo foi feito um direcionamento, no interior da própria escola, para criar uma identidade própria de suas ações. Há certo distanciamento entre o planejamento administrativo e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Notamos que, apesar de a escola ter assumido a tarefa de executar o tempo integral, ela possui elementos, do ponto de vista pedagógico, graves, tais como: ausência de planejamento;

ausência de formação continuada dos professores; ausência de plano de qualificação, por dentro da escola, referente à hora pedagógica, com formação contínua e permanente; ausência de corpo docente efetivo; e ausência de trabalho integrado entre gestão, coordenação pedagógica e corpo docente.

Mesmo com todos os desafios, percebemos que há uma configuração do tempo integral na escola, ainda que seja de cunho assistencialista: a escola vem criando seu próprio arranjo para manter o tempo integral; mesmo com a sala quente, com o dia sem água, mesmo com os dias sem comida – eles fazem coleta para comprar a comida das crianças –, mesmo com todos esses problemas a escola vem resistindo, apesar de possuir características parecidas com muitas outras escolas que possuem dificuldades e deficiências.

Identificamos que a escola tem uma capacidade de criar estratégias para manter o tempo integral, tem uma possibilidade de fazer até muito mais do que tem feito, se lhes forem dadas as condições concretas de trabalho, se forem orientados, se forem formados, se os professores forem capacitados, se as coordenadoras pedagógicas assumirem com pulso firme este projeto. Tudo o que a escola tem feito é muito, perto do quase nada que tem recebido.

Percebemos que não ocorre nas falas dos professores a necessidade e o dever de o Estado sustentar a proposta. Não temos como afirmar se isso revela uma falta de consciência desta condição ou se é a esperança – que já se foi – de poder contar com o Estado.

Conclui-se que escola Rio Tapajós assumiu o tempo integral, mas não se deu conta do tamanho do trabalho: as coordenadoras pedagógicas se esforçam, mas não conseguem planejar as ações de forma articulada, pois possuem muita dificuldade de desenvolver, junto aos professores, ações integradas das dimensões pedagógicas. Diante disso, o estudo revelou que a escola não se organizou e nem está organizando-se, até hoje, para dar conta dessa organização pedagógica.

Até onde pudemos percorrer no ambiente desta escola, e pudemos aprender com os profissionais que lá estão, é que há indícios de reprodução da escola tradicional, da “desresponsabilidade” do Estado para com a escola de tempo integral; mas por vezes há alguma “inovação” nas turmas cujos professores têm sido despertados para promover atividades pedagógicas dinâmicas, críticas e de formação mais ampla. Há professores que se articulam, promovem atividades conjuntas, montam estratégias de ação integradas, mas ainda pouco irradiadoras de práticas renovadas junto aos demais professores da escola.

São “gotas d’água no oceano”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de (2009 a 2015).** 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- ALMEIDA, L. R. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível: In: PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis – retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** Editora UFSC: Florianópolis, 2006. p. 25-44.
- ANDRÉ. M. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, 2012.
- ARROYO, M. G. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral.** São Paulo: [S.n.], 1987. Mimeo.
- _____. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- _____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOMENY, H. A escola do Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abril, 2009.
- BRANDÃO, Z. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática.** Rio de Janeiro: [S.n.], 1987. Mimeo.
- _____. Escola de tempo integral e cidadania. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- CALSAVARA, Tatiana da S. **Práticas da educação libertária no Brasil: a experiência da Escola Moderna de São Paulo.** 2004. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan.-abr. 2014.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Em Busca do Tempo de Aprender. **Cadernos Cenpec**, 2006, n. 2. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. [Número especial – Educação escolar: os desafios da qualidade].

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>.

CARVALHO, D. H. P. **A disciplina educação física no contexto de ensino médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CHAVES, M. W. Educação integral uma proposta inovadora pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHIOZZINI, D. F. **Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

CHIOZZINI, D. F.; SANTOS, I. M. Os Cantores, a Viagem à Lua e a Favela: uma experiência de ensino de língua portuguesa nos ginásios vocacionais durante a ditadura militar. In: Seminário Internacional de História do Tempo Presente, III, 2017, Florianópolis (SC), UDESC. **Anais...**, 2017.

COELHO, L. M. Educação Integral e Integralismo nos Anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXIII, 2005, Londrina. **Anais...** Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>>.

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

COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...**, 2007.

COELHO, L. M.; MENEZES, J.; BONATO, N. M. C. Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação. **Revista**

Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 184-189, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1536>>.

COSTA, C. N. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da escola Miriti**. 2015. 262 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOV, L. H. da S. Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações: In: PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade de ensino**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – FFC, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Bahia: MEC; INEP, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>.

ESQUINSANI, R. S. S. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, 9 a 12 de nov. 2008, Aracaju, SE, UFS/UNIT. O ensino e a pesquisa em História da Educação. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de (2008 a 2014)**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: _____. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em Tempo Integral no decorrer do século XXI. **Educere et Educare**, Cascavel, vol. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (Livre-docência) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador: In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

GATI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GONÇALVES, L. P. A formação do integralismo brasileiro e a literatura de Plínio Salgado. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 8, p. 49-67, jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação integral: as experiências de escola pública de tempo integral no Brasil. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, II, 2017, Natal (RN), Campus Natal-Central do IFRN. **Anais...** Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iijorneduc/52285-educacao-integral--as-experiencias-de-escola-publica-de--tempo-integral-no-brasil>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

JESUS, A. C.; BORGES, V. S. C. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS DO SUDOESTE GOIANO, II, 21-23/05/2015, Jataí, UFG/Regional Jataí. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/36680/20283>>.

KASSICK, C. N. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008. ISSN: 1676-2584.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckemam. 1. ed. São Paulo: Global, 1979.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, set.-dez. 2010.

LOMONICO, C. F. **Contribuições do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edicon, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. ISSN: 1676-2584 188.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, K. Primeiro Manuscrito. In: **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução de Artur Mourão da tradução de Tom Bottomore, revista por Erich Fromm. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.

MAURÍCIO, L. V. **Escola pública de horário integral**: demanda expressa pela representação social. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro no campo e na produção escrita. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-34, 2009a.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009b.

_____. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875 898, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a02.pdf>>.

MEIRA, M. B.; TENREIRO, M. O. V. Escola de período integral: a organização do tempo e dos espaços pedagógicos no 1º ano do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XII, 2015, Curitiba, PR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20129_10571.pdf>.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 15 de nov. 2017.

MENEZES, J. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. **Educação integral e(m) tempo integral, o programa “novo” mais educação e sua concepção de formação humana.** São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf>.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, C. S. V. **Os Anarquistas e a Educação: as Escolas Modernas ou Racionalistas.** 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, C. Centro educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-136, 2009.

PAES NETO, G. P. **Programa mais educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PALMA FILHO, J. C. **Política Educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: CTE, 2005.

PARÁ (Estado). **Relatório do Projeto Teia (Projeto de Formação Continuada de Educadores do Programa Mais Educação: Territórios, Educação Integral Cidadania/2015).** Dispõe sobre a cartografia da escola analisada. Belém, PA, 2015.

PARÁ (Estado). **Plano de Gestão da Escola (2017).** Dispõe sobre as ações da escola Rio Tapajós no período de 2017. Belém, PA, 2017.

PARO, V. H. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, 1988.

_____. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005. GT02 – História da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf>>.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1992.

PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola: In: PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, M. R. **A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

SANTOS, A. A. S. **A gestão pedagógica do programa mais educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, 2010.

SANTOS, T. L. S; SANTOS, F. R. A análise da legislação educacional relacionada à ampliação do tempo escolar em Brasil e Portugal. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, 2014, Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/creditos_livro03.pdf>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Memória da Educação).

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Análise crítica da política do MEC, Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. M. **Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará**. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SILVA, M. O trabalho articulado do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, P. A. D. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 65, p. 218/227, out. 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/artcle/view/7358>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SIQUEIRA, A. O. S. **O programa mais educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SOUSA, L. E. S. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do programa mais educação em Igarapé-Miri/PA**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As Concepções Filosóficas e Pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S. A.; SOUZA, M. L. (Org.). **Educação Integral: concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, R. R.; COLARES, A. A. Interface na formação continuada de professores para a escola de tempo integral. In: COSTA, S. A; SOUZA, M. L. (Org.). **Educação Integral: concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

_____. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. A Escola-Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários**. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Pará, Belém, 24 jun. 2015.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui programa novo mais educação, que melhora a aprendizagem. Diário Oficial da União nº 196, 11 out. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador – Adesão. Versão I. Brasília: outubro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>>.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>.

PARÁ (Estado). Lei nº 7441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/7114990/pg-1-suplemento-3-diario-oficial-do-estado-do-para-doepa-de-02-07-2010>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

PARÁ (Estado). Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

PARÁ (Estado). Resolução nº 003, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

PARÁ (Estado). Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>>.

PORTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em: <<http://www4.seduc.pa.gov.br/>>.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA ESCOLA RIO TAPAJÓS DO MUNICÍPIO DE BELÉM

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome (opcional): _____

Formação na graduação: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado Instituição: _____

Tempo de experiência no serviço público: _____ anos. Tempo de trabalho na escola:
_____ anos. Atividades exercidas: _____ Vínculo:

Tempo de exercício na função de diretor ou coordenador nessa escola: _____ anos.

EIXO I: A IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA

1- Você acompanhou o processo de implantação do Projeto ETI nesta escola? () Sim () não.
Em caso positivo, relate qual foi sua participação nesse processo.

2- Você na condição de coordenadora pedagógica participou de debates e discussões sobre a
implantação deste Projeto na escola? Justificar sua resposta.

3- Que orientações iniciais a coordenação pedagógica recebeu para organizar o tempo e o
trabalho pedagógico na escola?

4- Qual foi a participação da comunidade escolar na tomada de decisão da ampliação do tempo
escolar?

5- Como a comunidade escola recebeu a notícia da ampliação de tempo parcial para tempo
integral?

6- Houve alguma resistência por parte da comunidade escolar em função da ampliação da
jornada? Se positivo, que sujeitos protagonizaram essas possíveis ações e as justificativas
utilizadas para tal posicionamento?

7- A escola sofreu alguma modificação: na arquitetura e espaço físico, corpo de profissionais,
no projeto político-pedagógico, na relação com a família dos alunos, na relação com os
estudantes? Caso positivo, quais e como se efetivaram essas modificações?

EIXO II: DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1- O que você entende por organização do trabalho pedagógico?

- 2- Você recebeu alguma formação, por parte da SEDUC-PA, para trabalhar com essa política de tempo integral na escola? Caso positivo, quais e qual a sua periodicidade? Que pontos positivos e/ou negativos você poderia destacar desse processo de formação?
- 3- O PPP da escola foi modificado para contemplar essa nova realidade? Em caso positivo, destacar as modificações realizadas?
- 4- Que concepção de educação integral tem orientado o trabalho pedagógico na escola?
- 5- Existe articulação entre o proposto pelo currículo básico no ensino fundamental e o currículo proposto pelas oficinas curriculares? Comente.
- 6- De que forma é organizado o quadro de lotação dos professores? Rodízio (manhã/tarde), (tarde/manhã).
- 7- Como é organizado o tempo de estudo e de pesquisa (planejamento pedagógico) e trabalho na hora pedagógica dos professores?
- 8- Como é realizada a distribuição dos tempos das disciplinas escolares?
- 9- Como coordenador(a) pedagógico(a) da escola de tempo integral, destaque os pontos facilitadores que você encontra no desenvolvimento dessa política na escola.
- 10- Comente sobre as dificuldades que você encontra para a efetivação dessa ampliação do tempo escolar.
- 11- Qual o perfil dos profissionais que atuam na escola?
- 12- Como são selecionados os profissionais que atuam nas oficinas curriculares?
- 13- Na sua opinião, o tempo integral implementado na escola tem contribuído efetivamente para melhoria da aprendizagem dos alunos? Por quê?

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG nº _____, CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada **AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIO TAPAJÓS, NO MUNICÍPIO DE BELÉM – PARÁ, desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Keila Roberta Cavalheiro Guimarães**, e permito que obtenha _____ (fotografia / filmagem / gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade dos pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, _____, _____ de _____ de 2018.

Nome completo do entrevistado

Acadêmico(a) / Pesquisador(a) Keila Roberta Cavalheiro Guimarães

Professor(a) orientador(a) Maria de Fátima Matos de Souza

ANEXOS

ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 002/2012-GS/SEDUC

NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 372265

RESOLUÇÃO Nº 002/2012-GS/SEDUC

DISPÕE SOBRE O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL O Secretário de Estado de Educação no uso das atribuições legais que lhe foram conferidas por Lei e,

CONSIDERANDO:

A educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;

A importância de se oferecer aos estudantes da Educação Básica a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;

A necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão,

RESOLVE:

Artigo 1º -- Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º -- O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;

II – intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V – adequar as atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos.

Artigo 3º -- O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de 10 escolas da rede pública estadual, com gradativa expansão no âmbito da Rede Pública do Estado.

Parágrafo único - São critérios para implantação e escolhas das escolas ao Projeto:

1 – espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e

2 – intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º -- A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º -- A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico da Educação Básica e Profissional e ações curriculares direcionadas para:

- I – orientação de estudos;
- II – atividades Artísticas e Culturais;
- III – atividades Desportivas;
- IV – atividades de Integração Social;
- V – atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º -- Caberá à Secretaria Adjunta de Ensino expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º -- Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

DÊ-SE CIÊNCIA, REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Belém, 25 de Abril de 2012

CLAUDIO CAVALCANTI RIBEIRO

Secretário de Estado de Educação

ANEXO II – RESOLUÇÃO Nº 003/2012-GS/SEDUC**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 372269****DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

O Secretário de Estado de Educação no uso das atribuições legais que lhe foram conferidas por Lei e, CONSIDERANDO os objetivos definidos para a implementação da Escola de Tempo Integral, que assegura a alunos da Educação Básica a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação sócio-cultural e tecnológica e a necessidade de se firmar diretrizes que permitam aos educadores implementarem o processo educacional proposto para a Escola de Tempo Integral,

RESOLVE:

Artigo 1º -- A Escola de Tempo Integral destina-se a estudantes da Educação Básica de escolas da rede pública estadual que tenham atendido aos critérios de que trata o artigo 3º da Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC.

Artigo 2º -- A organização curricular em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os estudantes, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.

§ 2º - Os componentes curriculares, que integram o currículo básico da Educação Básica e Profissional e os eixos temáticos das oficinas curriculares serão objeto de aprovação junto ao CEE.

Artigo 3º -- Na organização da Escola de Tempo Integral, observar-se-á:

I – regime de estudos em período integral: manhã e tarde;

II – carga horária semanal de 45 aulas;

III – total de aulas diárias: 09 aulas

IV – jornada diária discente: 09 horas, com intervalos de uma hora para almoço e vinte minutos, em cada turno, para recreio.

Artigo 4º -- A atribuição das classes e das aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á aos docentes por meio do processo regular de lotação de classes/aulas, a partir de sua etapa inicial, pelo Diretor de Escola, podendo haver também, se necessário, atribuição das referidas classes e aulas em nível da Coordenação de Ensino Médio – COEM/DEMP/SAEN.

§ 1º - As aulas das disciplinas do currículo básico serão atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de habilitação/qualificação de docentes.

§ 2º - Com relação às aulas das Oficinas Curriculares, a atribuição deverá se dar na seguinte conformidade:

a) Orientação para Estudo e Pesquisa: licenciatura plena ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas;

- b) Hora da Linguagem: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NTEs, desde que devidamente comprovado;
- d) Experiências em Ciências Humanas, Naturais e Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, em Biologia ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências Naturais ou Sociais e /ou Humanas plenificada com qualquer habilitação;
- e) Língua Estrangeira Moderna: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;
- f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;
- g) Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
- h) Saúde e Qualidade de Vida: licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural;
- i) Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;
- j) Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais.

§ 3º - As aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas das Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que poderão ser atribuídas, também, para constituição de jornada dos respectivos titulares de cargo.

Artigo 5º -- As Coordenadorias de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, respeitadas as respectivas áreas de competência, poderão expedir instruções complementares à presente resolução e, quando necessário, decidir sobre situações cujas especificidades exijam análise casuística.

Artigo 6º -- Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

DÊ-SE CIÊNCIA, REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Belém, 25 de Abril de 2012

CLAUDIO CAVALCANTI RIBEIRO

Secretário de Estado de Educação

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 003/2012-GS/SEDUC

DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	4ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Total		25	25	25	25
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		2	2	2	2
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemática	3	3	3	3
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
	Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
		Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				

	Atividades Esportivas e Motoras				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3
		Filosofia			
		Empreendedorismo Social			
	Total	20	20	20	20
Total		45	45	45	45