



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

ELANIESE DO SOCORRO LIMA DA SILVA

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL:
A experiência do município de Moju no estado do Pará

BELÉM - PA
2020

ELANIESE DO SOCORRO LIMA DA SILVA

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL:
A experiência do município de Moju no estado do Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza

BELÉM - PA
2020

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)

L732e Lima da Silva, Elaniese do Socorro
A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO
INTEGRAL : A experiência do município de Moju no estado do Pará
/ Elaniese do Socorro Lima da Silva. — 2020.
144 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. 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, 2020.

1. Políticas Educacionais. . 2. Escola de Tempo Integral. 3. Implantação
do Tempo Integral. I. Título.

CDD 370

ELANIESE DO SOCORRO LIMA DA SILVA

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL:
A experiência do município de Moju no estado do Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Avaliada em: 20/02/2020

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza - PPEB/NEB/UFPA
Orientadora e presidente da banca

Prof.^a Dr.^a Edna Cristina do Prado - PPGE/UFAL
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira - PPEB/NEB/UFPA
Examinadora interna

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva - PPEB/NEB/UFPA
Examinador suplente

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo de Deus, por sua presença em minha vida em guiar-me nas dificuldades a não desistir e seguir em frente, superando as adversidades vivenciadas no percurso do estudo e da pesquisa.

Aos meus pais Argemiro Silva e Maria Emília Silva, sem saber bem o que eu estava fazendo, entendiam que deveria ser bom, por isso, meu eterno agradecimento pelo apoio e respeito dado para que pudesse concluir o estudo, bem como, por terem criado nestes dois anos a minha filha, dando atenção, alimentação e brincando com ela.

Aos meus irmãos e cunhadas, de modo especial ao meu irmão Cledilson Silva por todo apoio e a minha cunhada Lívia por levar a minha filha para brincar.

A minha filha amada Valentina Silva da Costa, não entendia bem isso que sua mãe estava estudando, mas ao seu modo, respeitava.

Ao prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa (UFPA), incentivador para eu fazer o Mestrado. A você minha gratidão por ter acreditado no meu potencial para continuar nos estudos e trilhar o caminho da pesquisa.

Ao programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB e ao NEB aos coordenadores, professores, funcionários e bolsistas pelo apoio, orientações recebido neste período e pela luta constante para crescimento do programa. De modo especial aos nossos professores da linha de gestão, pela formação e (des)construção de conhecimento que são significativos na vida nova oferecida pelas aprendizagens promovidas neste espaço de discussão da Educação.

A professora Dr.^a Fátima Matos, orientadora maravilhosa, que sou imensamente grata por sua disponibilidade, confiança, amizade e por ter-me aceitado como orientanda, conduzindo com maestria meus estudos em desvelar a experiência de Tempo Integral em Moju.

As professoras do Atelier, I, II e III, Dr.^a Ney de Oliveira e Emina Márcia Nery dos Santos por suas colaborações na construção da pesquisa.

A professora Edna Prado (UFAL) por sua disponibilidade em avaliar meu estudo.

Aos colegas de linha de pesquisa: Alice, Adaylsom, Cledinei, Nilzete, Daniele, Gorete, Oswaldo (Lampa), Raimundo Leite, Eliene Brito, Vivian, Kézia, Roberta, Keline, Alcione, Ada Larissa (Honduras) pela amizade nessa travessia de aprendizagens, qual

tenho prazer em dizer que é a melhor turma de colegas de estudo qual eu tive a oportunidade de estar.

A minha amiga de orientação Eliene Brito, por sua generosidade, quando mais precisava, estava lá me incentivando. Minha gratidão.

Amiga Alice, minha gratidão por sua amizade e pela companhia nas viagens.

Ao parceiro Cleiton, obrigada pelo companheirismo e pelas nossas conversas durante as travessias noturnas no barco.

A Vivian e ao meu compadre Messias Lima, meus agradecimentos pela acolhida em suas casas nos dias em que devia ficar em Belém.

A prefeitura Municipal de Moju e a Secretaria Municipal de Educação pelo apoio fornecido para pesquisa.

A direção e os funcionários da “Escola Oton” por todo apoio recebido durante a pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa para entrevista, meus agradecimentos.

Minha gratidão!

RESUMO

Este estudo sobre a implantação do tempo integral no C.M.E.B.I. Prefeito Oton Gomes de Lima, no município de Moju-Pará, foi realizado com objetivo de analisar o processo de implantação do tempo integral e a organização do seu tempo e do seu espaço, de acordo com o contexto e as relações que se estabelecem com a comunidade mojuense. Para isso, foi desenvolvido a revisão bibliográfica apoiada nos estudos de Cavaliere (2002, 2007, 2010, 2014, 2015), Coelho (1996, 2007, 2009), Paro (1988, 2002, 2016), e Libâneo (2012, 2014) e com o método da pesquisa qualitativa fundamentada na metodologia do estudo de caso de Yin (2005), assim procedeu-se realizando a coleta de dados nas fontes documentais e em entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: a secretária municipal de educação, vice diretora e professora que participaram do processo de implantação do tempo integral no ano de 2009, primeiro ano de funcionamento nesse regime escolar. Desse modo, verificou-se que a escola de Tempo Integral em Moju, foi criada a partir de cobranças de órgãos federais, devido aos índices elevados de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pelas políticas públicas nacionais indutoras à ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a escola foi criada com especificidades como: a seleção de alunos e concepção assistencialista na organização do tempo de jornada de 10 horas diárias para o ensino de 6º ao 9º ano, contendo atividades diversificadas com teatro, dança, música, esporte e capoeira. A Escola Oton foi um projeto educacional com estrutura física suficiente para atender o tempo integral, entretanto, a fragilidade da organização pedagógica colaborou para ser uma escola de tempo parcial com atividades complementares e não desenvolveu a ideia do pertencimento da comunidade ao projeto, em consequência a finalização do regime de tempo integral.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Escola de Tempo Integral. Implantação do Tempo Integral.

ABSTRACT

This study on the deployment of full-time school at C.M.E.B.I. Mayor Oton Gomes de Lima, in the city of Moju (Pará), was carried out with the aim of analyzing the process of implementing full-time school and the organization of its time and space, according to the context and the relationships established with the Moju community. The literature review was based on studies by Cavaliere (2002, 2007, 2010, 2014, 2015), Coelho (1996, 2007, 2009), Paro (1988, 2002, 2016), and Libâneo (2012, 2014) and the qualitative research method was based on the case study by Yin (2005). That said, we proceeded to the data collection through the documental sources and semi-structured interviews with the following subjects: the municipal secretary of education, the vice director and the teacher who took part in the full-time school implementation process by the year of 2009, the first year of operation in this school regime. Thus, it was found that the Full Time school in Moju was created out of demands from federal agencies, due to the high rates of children and adolescents in situations of social vulnerability, and by national public policies to induce the expansion of school hours. Therefore, the school was created with some peculiar features such as: the selection of students and the assistentialist idea on the organization of the 10-hour daily journey for teaching from 6th to 9th and a large variety of activities such as sports, art lessons, and capoeira. The Oton Gomes school was an educational project with structure to serve full-time period, however, pedagogical organization fragility collaborated to be a part-time school with complementary activities and did not develop the idea of the community belonging to the project, as a result of completion of the full-time regime.

Key-words: Educational Policies. Full-time school. Implementation of Full Time school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos norteadores da implementação da educação em tempo integral em nível nacional	28
Quadro 2 - Documentos norteadores para implantação da Educação em Tempo Integral no Pará	29
Quadro 3 - Documentos municipais referentes a implantação do Tempo Integral em Moju	30
Quadro 4 - Os sujeitos da pesquisa para entrevista	31
Quadro 5 - Visão da escola de tempo integral	46
Quadro 6 - Macrocampo e suas temáticas	57
Quadro 7 - Prioridade da reforma educativa proposto pelo Banco Mundial	66
Quadro 8 - Síntese descritiva dos ambientes do C. M. E. B. I. Pref. Oton G. de Lima – Moju	96
Quadro 9 - Demonstrativo da Direção do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima 2009	104
Quadro 10 - Demonstrativo de professores por disciplina	108
Quadro 11 - Demonstrativo de monitores das atividades do contraturno ano de 2009	110
Quadro 12 - Quadro demonstrativo dos servidores de apoio pedagógico -2009	113
Quadro 13 – Quadro demonstrativo de alunos matriculados por série do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima ano de 2009.....	115
Quadro 14 - Oficinas ministradas no contraturno do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima ano de 2009	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vulnerabilidade social nos anos de 2000 e 2010 em Moju/PA	80
Tabela 2 - Carga horária anual por disciplina de 5 ^a /6 ^o ao 8 ^a /9 ^o série ano/ do ensino fundamental	117

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPE	Centro Integrado de Educação Pública
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA	
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais em Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PEE/PA	Plano Estadual de Educação do Pará
PME	Programa Mais Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	34
3.1 Concepções de Educação Integral e Tempo Integral nas políticas públicas educacionais	34
3.2 As experiências de Educação Integral e de Tempo Integral no Brasil	48
3.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e sua relação com a política de educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras do século XXI	63
4 A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MOJU	73
4.1 A política de Escola em Tempo Integral no Pará	74
4.2 A política para criação e implantação do projeto de Escola de Tempo Integral no Município de Moju	79
4.2.1 Proposta do prédio escolar	84
4.2.2 Inauguração da Escola de tempo Integral	87
4.2.3 O ingresso dos alunos para estudar na escola de Tempo Integral.	91
4.3 A Estrutura Física e Material do Centro de Educação Básica e Integral Prefeito Oton Gomes de Lima e sua Adequação para o Tempo Integral	95
4.4 A Organização do Trabalho Pedagógico do Tempo Integral no C. M. E. B. I. “Prefeito Oton Gomes de Lima”	102
4.4.1 Estrutura Organizacional do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima	103
4.4.1.1 A gestão escolar do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima	104
4.4.1.2 Os Docentes do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima	107
4.4.1.3 Servidores de Apoio do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima	112
4.4.2 Organização do Tempo e do Trabalho Pedagógico no C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima	114
CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO	141
ANEXO A – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS – C.M.E.I.PREFEITO OTON GOMES DE LIMA	142
ANEXO B - PRÉDIO DO C.M.E.I.PREFEITO OTON GOMES DE LIMA	143

INTRODUÇÃO

A Educação em tempo integral é uma forma de organização escolar que, ao longo do processo de disposição do ensino nacional, adquiriu notoriedade na política pública educacional com a implementação do Programa Mais Educação do Governo Federal, por visar o “fomento da educação integral para crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007a).

A partir do ano de 2007, entre suas ações, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que possuía vários programas que se destinavam a atingir os desafios presentes nas escolas públicas, uma vez que afetam na qualidade do ensino escolar, a exemplo da evasão escolar, distorção idade/ano, repetência, formação docente, valorização dos profissionais da educação etc.

Entre os cinco pilares principais do PDE, a Educação Básica era um dos eixos que continha 64 programas até 2010; um destes era dirigido à ampliação do tempo na escola, com a oferta de atividades pedagógicas e culturais na perspectiva da educação integral, denominado de Mais Educação pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), na qual os estados ou municípios faziam adesão ao programa de acordo com os normas estabelecidas pelos seus documentos norteadores. Com base na ação política de assistência e promoção da igualdade de oportunidades a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, a ação interministerial envolvia também outros ministérios além da Educação, a exemplo da Saúde e do Trabalho.

Isso sinalizava que a ação do programa Mais Educação possuía em suas atividades complementares: ação pedagógica de ensino em contraturno escolar; organização curricular e do trabalho pedagógico voltado para uma formação do aluno em atividades de arte-cultura; acompanhamento pedagógico; esportes; tecnologia; meio ambiente; entre outros campos formativos. Assim, incluía-se a finalidade educacional de melhoria do ensino com ampliação do tempo e de atividades para os alunos que atendiam aos critérios de participação das atividades ofertadas, de modo que eram contemplados crianças e adolescentes que ficariam protegidos da exploração do trabalho infantil por meio da obtenção da formação integral.

Este modelo de educação de contraturno escolar foi tratado na perspectiva da educação integral, isso quer dizer que o programa Mais Educação foi fundamentado nos conceitos da educação integral, que considera nas dimensões humanas os aspectos

cognitivos, culturais, sociais, afetivos, físicos, biológicos e espirituais sem interferir no processo de ensino das séries escolares, ou seja, ampliou-se o tempo do aluno na escola, que, além do curso do ensino fundamental, receberia as atividades complementares a sua formação no turno inverso ao do estudo.

De acordo com a Cavaliere (2015, p. 7),

[...] a educação integral é uma concepção de educação escolar multidimensional. Isto é, que pretende ir além da instrução escolar *stricto sensu*. Para isso, precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas.

Voltamos nosso olhar para esta concepção de educação integral, da formação completa do indivíduo multidimensional, porque iremos perceber como os conceitos de educação integral e de tempo integral divergem pela sua organização escolar e se ajustam à concepção da formação do aluno.

Além disso, o programa Mais Educação colaborou com este processo de construção de conceitos da educação em tempo integral, por ser visto sob os princípios conceituais da Educação Integral dos aspectos do desenvolvimento do indivíduo a partir do intelectual, físico, afetivo, estético e ainda assim, pela compreensão da natureza da escola como espaço de construção das experiências democráticas, assim como pelo tempo e espaço serem organizados para favorecer a formação humana.

Assim, o programa colaborou principalmente por ter sido uma política educacional que aos poucos induziu a experiências expressivas nas escolas, com a vivência do tempo integral na jornada de turno e contraturno, com atividades formativas para os educandos. Por isso, o destaque para o Mais Educação ocorreu por ele ter sido um programa expandido para todo o país de forma gradativa, atingindo maior número de escolas públicas na perspectiva da educação integral.

Entretanto, no decorrer da história da educação brasileira, a educação integral revelou-se na discussão da Educação Nova em contraponto à tendência pedagógica tradicional, centrada no ensino e na exclusão da maioria da população do acesso à escolarização. Surgiram destas discussões as experiências de educação escolar na concepção de educação integral, porém, isoladas nos estados ou municípios que pensaram na formação multidimensional do aluno e desenvolveram a proposta de ensino integral em torno desta ideia de organização escolar.

Como exemplo disso, temos a experiência do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA), a qual tornou-se a primeira escola pública com

ampliação do tempo de permanência no aluno dentro da instituição, porém, com o regime diferenciado da escola internato, em que os alunos residiam na instituição de ensino. No centro educacional, o aluno ficava o dia inteiro estudando e retornava a sua residência e ao convívio familiar.

A proposta foi criada por Anísio Teixeira (1907) para alunos oriundos da periferia de Salvador (BA) cursarem o ensino primário e era organizada no modelo bipartido em turno e contraturno. O aluno participava das atividades da Escola Classe (ensino primário) em um turno e no outro frequentava a Escola Parque (oficinas de arte, artesanato, esporte etc.). Essa organização era distribuída no período de 9 a 10 horas de jornada de trabalho, em que o aluno entrava às 7h30min da manhã e retornava para sua residência às 16h30min.

Esse projeto de educação escolar ampliado que aconteceu na Bahia e também em Brasília foi idealizado por Anísio Teixeira, um dos integrantes do movimento dos pioneiros da Educação Nova em 1932 e referência no pensamento de Educação Integral no Brasil devido a suas produções teóricas na área educacional, como: *Aspectos americanos de educação*, de 1928; *Educação para a Democracia*, de 1936; e *Educação não é privilégio*, de 1968. Esses trabalhos se voltaram para a defesa da escola pública e da ampliação do ensino com a cultura para formação completa do indivíduo.

Cumprido destacar que sua proposta educacional de escola classe e escola parque baseia-se nos princípios que Dewey, pensador norte-americano que instigava a considerar a educação a partir da própria vida. Isto é, a escola não prepara para vida, mas também é a própria vida em permanente desenvolvimento (CAVALIERE, 2010). É uma concepção pragmatista embasada na ação de aprender a fazer e oriunda da tendência pedagógica da escola nova, a qual influenciou o modelo educacional de educação integral de Anísio Teixeira.

Vale ressaltar que a consistência do modelo de funcionamento de horário integral está no aproveitamento das experiências de vida, apoiado nos princípios democráticos e a partir das atividades práticas e teóricas da relação social para formação do indivíduo, de modo que sejam condizentes com uma formação humana democrática e justa socialmente. Desse modo, o pensamento de Anísio Teixeira fundamenta-se na ideia de educação da formação completa, que consiste no ideal da ampliação do tempo na escola para realizar o programa de ensino voltado para o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos alunos do ensino primário, com a intenção de criar oportunidades e de equacionar sua formação

cultural ao da elite social, considerada elevada pela condição de acesso aos bens culturais da sociedade, ao contrário das famílias de baixa renda.

Dessa maneira, a experiência desenvolvida no projeto de educação em tempo integral de Anísio Teixeira tornou-se referência de educação integral por ter sido uma experiência de escola pública, com projeto pedagógico organizado para contemplar a formação do aluno nos aspectos do desenvolvimento humano, a fim de que pudesse aprender com as vivências simuladas do cotidiano social por meio das formas de organização do trabalho.

Outra experiência de educação em tempo integral que evidencia a importância na educação brasileira foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública¹ (CIEP), concebidos nos anos de 1980, no Rio de Janeiro. A proposta pedagógica elaborada para o CIEP foi do currículo integrado, que visava à formação completa, incorporando as atividades diversificadas de arte, cultura, esporte, entre outros, ao ensino das séries escolares.

A educação integral idealizada por Darcy Ribeiro para o CIEP possui diferenças da escola de Anísio Teixeira. Uma destas características está no fato de a organização curricular de Anísio Teixeira ser o modelo bipartido em escola classe e escola parque, enquanto se desenvolve o currículo integrado no modelo do CIEP de Darcy Ribeiro, mesclando o ensino e as atividades diversificadas no turno escolar – uma inovação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sem a divisão de turnos e de atividades.

Sobre esse projeto curricular inovador, Coelho (2009, p. 92) ressalta que:

Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove 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 escola.

Na abrangência dessas experiências de educação integral, a partir dos anos de 1990, tentativas de ampliação da proposta de educação integral em tempo integral são agregadas à política educacional. Como exemplo, temos o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), um projeto de governo no estado de São Paulo que é expandido para a implantação em diversas escolas de ensino fundamental no Brasil. Outro programa em

¹ Os **Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)**, popularmente apelidados de **Brizolões**, foi um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "*uma revolução na educação pública do País*". Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983/1987 e 1991/1994), tinha, como objetivo, oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

horário integral no âmbito federal foi o projeto dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC)², que posteriormente ficou conhecido como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)³.

Esses programas sinalizaram a expansão da ideia de educação integral em tempo integral na política educacional, o que favoreceu a compreensão deste modelo educacional na interface da melhoria do ensino e da oportunidade de formação completa ao aluno, como afirma Guará (2006, p. 18):

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o PROFIC, o CIEP, os CIACs e os CAICs, são exemplos de como a extensão da jornada escolar e implantação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Para a autora, o objetivo principal dessas iniciativas era oferecer ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas em complementação ao currículo escolar formal.

Para a autora, o objetivo principal dessas iniciativas era oferecer ao aluno a oportunidade de escolarização formal ampliada por um conjunto de atividades esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo do ensino comum. Para o conceito de escola em tempo integral, essa prática de atividades diferenciadas torna-se o desenvolvimento da organização pedagógica para a formação do aluno.

Entretanto, as políticas educacionais evidenciadas no contexto de expansão da educação integral são de complementação curricular com as atividades diferenciada, as quais são incentivadas com ação do governo federal na implementação do Programa Mais Educação⁴. Este foi posteriormente substituído pelo Programa Novo Mais Educação⁵(PNME), instituído pela Portaria nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016). De acordo com documento orientador do PNME Adesão – versão I, o programa visa à ampliação da

² Os **CIAC** foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), 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.

³ Os **Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente** (CAICs) foram um programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990-1992).

⁴ O **Programa Mais Educação**, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

⁵ O **Programa Novo Mais Educação**, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, 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, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

jornada escolar mediante a complementação de carga horária por meio de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, e desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

Essa política indutora do governo federal em prol do programa de educação integral contribuiu para que alguns estados e municípios criassem, nas suas redes de ensino, Escolas de Tempo Integral com rotinas pedagógicas de aulas e atividades complementares, desenvolvidas a partir de suas realidades, com o intuito de elevar a melhoria de ensino e oferecer uma formação global a crianças, adolescentes e jovens com oportunidades de aprendizagens no sentido de ampliação cultural.

Os exemplos mais conhecidos dessa proposta de interação da formação escolar com a vivência social do educando estão em Apucarana - PR (COELHO, 2009), Palmas - TO (ALVES, 2012) e Santarém - PA (FARIAS; COLARES, 2017). Depois da implantação do PME, esses municípios passaram a gerar as suas escolas de Tempo Integral em seus sistemas de ensino, criando a educação escolar em tempo integral em instituição própria para esta organização pedagógica.

De acordo com Henz (2012), a escola de Tempo Integral nos convida a descobrir novos sentidos, novas relações, novos horizontes nas práxis educativas que entrelaçam no mínimo cinco dimensões, das quais ele destaca: a ético-política; a técnico-científica; a epistemológica; a estético-afetiva; e a pedagógica.

As dimensões destacadas por Henz (2012) chamam atenção para a abrangência de uma formação que relaciona o conhecimento técnico e científico a estética, afetividade, relação com o mundo e com natureza de ser humano. Dessa forma, indica a compreensão da formação integral do homem em sua totalidade, que corresponde à Educação Integral de uma “formação mais completa” para educação escolar. Apesar disso, a estrutura escolar presente na sociedade moderna estimula a prática pedagógica da formação fragmentada, compartimentalizada por áreas de conhecimentos que não dialogam com a formação integral.

A formação escolar integral foi dimensionada em função da modificação da organização do trabalho pedagógico e da mudança cultural da escola a fim de desenvolver a sua prática voltada para concepção de formação humana e do currículo integrado. Desse modo, por ser o local de formação, a escola se converte ainda mais no espaço de preparação para a vida em sociedade. Todavia, mediante este projeto pedagógico, prevê-se um novo sujeito, não mais atrelado a sua condição de origem social, econômica e cultural como

fatores determinantes para sua exclusão da escola. Antes, há a possibilidade de inclusão do indivíduo e de sua educação ser parte do processo de saber fazer suas escolhas, de modo que seja protagonista na sociedade em que vive a partir da formação escolar desenvolvida com base nos princípios humanos.

Neste sentido, entende-se que uma educação integral requer que o aluno passe a vivenciar a escola em tempo integral com a formação humana voltada para seu crescimento pessoal e social. Assim, a ampliação do tempo na escola é um instrumento viabilizado pelo projeto político pedagógico de garantia das atividades diversificadas a serem efetivadas no cotidiano escolar e de reforço da práxis da formação humana para todos os alunos matriculados na rede pública.

Entretanto, o desafio das escolas que assumem essa proposta pedagógica está em desenvolver ações que se voltem a construir uma formação humana integral; para isto, o currículo escolar é limiar dessa base formativa. Por essa razão, dentro das experiências vivenciadas ou em andamento, poderá haver atividades sendo realizadas sem relação com a formação do aluno, somente como uma atividade de ocupação do tempo.

De acordo com Gadotti (2009), a escola de tempo integral pode proporcionar atividades diferentes do que se tem ensinado nas escolas de horário normal, ou seja, de tempo parcial. No entanto, não condizem com a educação integral somente por desenvolverem atividades para que o aluno fique por mais de sete horas na instituição. Seguindo esse entendimento, na visão de Farias e Colares (2017, p. 13635), “a educação de tempo integral se caracteriza pela ampliação do tempo na escola, mas que não, necessariamente, proporcione ao desenvolvimento integral”. Isso pode ocorrer dentro dos espaços e tempo das escolas de tempo integral, quando empregam mais atividades e essas não estão relacionadas à concepção de formação completa do indivíduo, detendo-se à ideia da ocupação do tempo.

Neste sentido, na opinião de Arroyo (1988, p. 4), a escola de tempo integral “é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas”, as quais são concebidas e implementadas pelo próprio projeto político pedagógico da escola, com a participação da comunidade escolar. Isso pressupõe perceber que a educação integral não é somente o tempo do aluno na escola, mas sua organização em torno da formação e, principalmente, da aprendizagem da sua condição de ser humano, de ser político, ser social e cultural.

Para Cavaliere (2007), a ampliação do tempo escolar é parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar. Nesse viés, a escola de tempo integral implica a

ampliação das funções sociais da educação escolar na vida e na formação do aluno a fim de gerar, na relação social estabelecida na instituição, as dimensões dos valores e princípios democráticos. Esse processo se dá ao longo do tempo de permanência na unidade de ensino e em razão do modelo de educação desenvolvido por meio da centralidade da vida e dos princípios democráticos no currículo de ensino.

A vivência de aluno em escolas com educação integral e com tempo integral não se constitui como uma prática escolar cotidiana na educação brasileira, pois as iniciativas são isoladas nas redes de ensino estadual ou municipal, sendo implantadas geralmente em uma unidade escolar, o que representa o fato de serem um projeto e não se consolidarem com uma política pública.

Nesse caso, poderia ser uma experiência difundida em toda a rede de ensino da educação brasileira – o que, segundo Teixeira (1977), poderia ser expandido para o sistema escolar público. Entretanto, o formato escolar de tempo integral e educação integral possui um custo elevado, ao contrário do regime parcial. Nessa medida, o Estado não cria espaços para expansão do modelo tempo integral para toda rede – ou, quando cria, ele o faz de forma precarizada. Trata-se de algo que se contrapõe à legislação educacional e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014) no que tange à ampliação gradativa do tempo da jornada escolar nas escolas públicas e ao atendimento preferencial para demanda da população de baixa renda, a qual está em situação de vulnerabilidade social.

Assim, tem-se como centro o atendimento da demanda social que carece dessa formação, o que contribui como meio de superação das intensas desigualdades e dos problemas presentes na educação, como: degradação dos espaços físicos escolares; aumento de turnos de funcionamento para receber demanda de matrícula na escola; número excessivo de alunos em sala de aula, o que vem a originar uma superlotação; as discontinuidades de políticas públicas neste campo educacional; entre outros problemas que se manifestam no cotidiano escolar e interferem ou impedem o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos nas escolas públicas.

É justamente diante da compreensão dessa importância da educação integral para a formação do cidadão brasileiro, assim como por entender que é necessária para essa formação a ampliação do tempo integral na escola, fizemos uma reflexão sobre a importância das escolas de tempo integral nas redes municipais e sobre como seria seu processo de implantação, tendo em vista que é uma organização pedagógica distinta do formato do tempo parcial, comum nas redes de ensino da educação pública.

Ao ingressar no mestrado em 2018, acompanhar as discussões sobre educação básica nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação e participar das sessões de orientação, o projeto de pesquisa foi sendo ajustado de modo a contemplar o estudo do tempo integral e a estrutura educacional da cidade de Moju - PA. Nessa construção da pesquisa, foi possível delinear questionamentos sobre: como foi o processo de implantação do tempo integral na escola que foi criada para essa finalidade? Quais foram as circunstâncias da constituição da escola de tempo integral no município?

Assim, esta proposta de investigação se revelou interessante, pois a temática coincidia com meu período de ingresso no serviço público municipal de Moju, na função de coordenadora pedagógica no ano 2009 e em 2011, quando atuei como técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); desse modo, havia acompanhado parcialmente a dinâmica do tempo integral.

Muitas das situações relacionadas à organização da escola passaram despercebidas, pois o meu trabalho se restringia à educação especial, inclusive não havia essa demanda na instituição investigada. Além disso, as poucas informações que chegavam à população davam conta de que seria um projeto inovador, no qual seria criada uma escola com proposta pedagógica diferenciada das demais escolas municipais, tornando-se singular na rede de ensino, pois trabalharia a jornada diária de 10 horas por dia e os alunos ficariam o dia todo, assim como os funcionários. De fato, a proposta escolar aparentava ser diferente, o que instigou a vontade de conhecê-la profundamente a fim de identificar o que seria essa inovação pedagógica.

Por isso, houve na pós-graduação uma dedicação a investigar a temática, pois é necessário que a sociedade conheça ainda mais esse modelo educacional que Moju implantou no seu sistema de ensino.

Assim, buscamos nos fundamentos teóricos e legais a compreensão dos conceitos de educação integral e de tempo integral, bem como suas concepções. Para isso, foi necessário examinar as bases da política de educação integral e tempo integral no Brasil, bem como as diferentes experiências de educação integral e de ampliação da jornada escolar, o que poderia ser conjugado à experiência municipal de Moju.

De imediato, as leituras da literatura sobre a temática conduziram a reflexões que levaram a questionamentos acerca de o projeto municipal ter vínculo com o cenário das políticas de fomento à educação integral, foi retirada a pergunta norteadora da pesquisa, que visa em saber: como se deu o processo de implantação do tempo integral na escola a

partir da organização do seu tempo e espaço? Assim, para responder a tal questionamento, definimos as perguntas secundárias que embasam a discussão sobre o processo também questionando: que concepções de tempo integral se fazem presentes no processo de implantação na escola em Moju? Quais são os objetivos propostos nos documentos de criação da escola que se efetivaram na experiência concreta?

Para elucidar o problema, foram traçados os objetivos que conduzem toda a pesquisa. No objetivo geral, busca-se analisar o processo de implantação do tempo integral na escola, a organização do seu tempo e do seu espaço, de acordo com o contexto e as relações que se estabelecem com a comunidade mojuense. Em consonância com esse propósito, desdobraram-se objetivos específicos de: a) verificar as concepções de educação em tempo integral assentadas na proposta de implantação do Centro de Educação Básica Pref. Oton Gomes de Lima; e b) analisar a correlação entre objetivos propostos nos documentos de criação da escola e os processos efetivados na organização do tempo e do espaço.

Deste modo, a proposta de analisar o objeto em questão também favoreceu o desenvolvimento da formação da autora como pedagoga e ainda mais como pesquisadora, por evidenciar que os projetos desenvolvidos na educação municipal não são somente de natureza do direito público, pois ao governo é obrigatório que cumpra esse direito ao cidadão e à cidadã mojuense.

Para isso, realizar esse estudo permitiu tanto esclarecer ainda mais que a educação em tempo integral colabora na formação do aluno quanto demonstrar a oportunidade gerada pelo projeto do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima em consonância com as outras experiências de escolas de tempo integral no país, as quais por sua vez reforçam a viabilidade deste modelo de organização escolar na rede pública de ensino. Em razão disso, este deixa de ser um caso isolado e se agrupa enquanto estudo às demais pesquisas realizadas neste campo de conhecimento, ou seja, a experiência de Moju pode ser alinhavada às demais que são elaboradas na rede pública paraense e do país.

Desse modo, este estudo foi organizado em seções, nas quais faço abordagens nas discussões dos seguintes itens:

Após esta introdução, a segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, trazendo os passos delineados ao longo do estudo e como foi percorrida a investigação da implantação do tempo integral. Desse modo, a construção metodológica ajuda a perceber como a pesquisa foi realizada, a definição do problema, a revisão da

literatura, do objeto de estudo, o método utilizado de pesquisa qualitativa, o tipo de pesquisa como estudo de caso e as técnicas de coletas de dados nas fontes documentais e entrevistas semiestruturada. Além disso, cada passo do pesquisador acaba sendo descrito a fim de desvelar o que havia de latente no objeto de investigação, na medida em que esse é estudado com a técnica de análise de conteúdo para obter as inferências que se concluíram como respostas ao problema.

Na terceira seção, abordamos o fundamento da educação integral e tempo integral no Brasil, com o objetivo de apresentar os conceitos e definições de educação integral e tempo integral, as experiências significativas de educação integral efetivadas no decorrer dos anos de 1930 –isoladamente à experiência de política pública de fomento deste modelo educacional –, bem como discutimos o plano de desenvolvimento da educação e sua relação com a política de tempo integral nas escolas públicas.

Na quarta seção, apresentamos a escola de tempo integral no município de Moju a partir dos contextos da política de escola de tempo integral do estado do Pará e da realidade educacional do município no processo de implantação do projeto de escola de tempo integral no centro de educação básica; abordamos ainda sua criação e a organização funcional e pedagógica do tempo integral.

Enfim, a conclusão elucida as respostas à investigação do objeto de estudo e de como seu processo de criação é decorrente tanto de estratégia de política de governos em amenizar a situação de vulnerabilidade social quanto de sua organização física e pedagógica em torno da visão assistencialista da educação em tempo integral, aproximando-se de outras experiências no Brasil. De certo modo, o seu processo de implantação é justificado ter sido efetivado no auge do período da indução do tempo integral, bem como pelo fato de sua organização ser permeada pela cultura da escola de tempo parcial com adição da jornada ampliada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 18), “para que ocorra a construção do conhecimento, há que se estabelecer uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Foi a partir dessa relação entre sujeito e objeto que iniciamos os procedimentos da pesquisa. Com o ingresso no programa de mestrado e no decorrer dos estudos do ateliê de pesquisa, foi sendo notada a necessidade de ajustes no objeto de estudo, que consistia na experiência de educação em Tempo Integral no ensino fundamental na cidade de Moju.

Para isso, foi feito o levantamento da literatura e da legislação que discutem a educação em tempo integral na educação pública. Nessa etapa, a ferramenta da internet foi indispensável na pesquisa, pois permitiu listar dissertações, artigos, livros em PDF, as leis, decretos e resoluções nos sites públicos disponíveis para download.

Também foi possível visitar os sites da CAPES, para verificações de teses e dissertações sobre o tema. Para isso, foi usado o refinamento de busca com os termos “educação integral”, “tempo integral”, “Mais Educação” e “Moju”, entres os anos de 2009 e 2018. Em seguida, as leituras foram separadas a partir dos resumos que interessavam à pesquisa. Dentre estes, havia dissertações que estudaram implantações da educação integral, como projetos de jornada ampliada que foram implementados em sistemas de ensino municipais. Além deste, foi realizado um levantamento das produções de dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA, UFPA e UFOPA, entre 2006 e 2018. Os estudos realizados nestes programas foram relevantes para organizar um quadro sobre a pesquisa no estado do Pará a respeito da educação integral e em tempo integral, com a informação de quantidade de trabalhos e dos resultados da pesquisa, os quais ajudaram a compor os exemplos de experiências de escolas de tempo integral no Pará.

Na pesquisa teórica, foi feita uma listagem dos autores que discutem educação integral e em tempo integral. A etapa da leitura proporcionou a apropriação dos conceitos de cada modelo educacional, de modo que a seleção dos autores para apoiar a discussão teórica se deu justamente por apresentarem a concepção de educação na vertente democrática. Assim, foram essenciais neste trabalho as discussões do tempo como elemento de qualidade para educação, das concepções liberais, progressistas, histórico-críticas e anarquistas – que possuem influência nos modos de pensar a educação pública –,

assim como aquelas sobre a política educacional que enviesa os interesses do sistema econômico vigente.

Nesse sentido, Cavaliere (2002, 2007, 2010, 2014, 2015), Coelho (1996, 2007, 2009), Arroyo (1988, 2012), Moll (2004, 2010, 2012), Paro (1988, 2002, 2016), Libâneo (2012, 2014), Gadotti (2009), Teixeira (1977), Torres (2009) e Ribeiro (2009) foram autores que colaboraram na apreensão do objeto de estudo. Conforme Minayo (2006), a revisão de literatura contribui para obtenção de informações sobre o real estado do tema estudado.

Diante disso, esse itinerário foi pertinente para a definição do objeto de estudo, assim como o foi a visita exploratória realizada no Centro Municipal de Educação Básica e Integral Prefeito Oton Gomes de Lima, não como servidora municipal, mas como pesquisadora. Isso ajudou a lançar um olhar na identificação do objeto com mais propriedade sobre assunto, na medida em que se conversava com os funcionários sobre a escola que foi de tempo integral, do mesmo modo, pela leitura do projeto político pedagógico sistematizado no ano de 2016 – o qual foi fornecido por um professor que possuía uma versão em seus arquivos pessoais, pois a coordenação pedagógica da escola não permitiu que pudéssemos ler o documento, embora o diretor estivesse permitido, ainda sim, foi negado o acesso.

Essa atitude da funcionária da escola, reflete o pensamento de controle e dominação particular que assumem por sentirem-se ameaçados por aquilo pode ser exposto. Essa fragilidade inibe ação da pesquisa, com o fato de não ter tido acesso ao documento original e sim uma versão no qual o professor disponibilizou uma cópia, não garante que as informações sejam compatíveis com a versão pública. Outro fato, é o ano que foi publicado não corresponde ao ano de implantação, cujo é o recorte temporal de estudo. Por isso, o documento foi secundário nas discussões desta investigação.

Por sua vez, esse elemento consolidou o interesse em querer investigar a implantação do tempo integral, não apenas pelo fato de os funcionários atuais não terem ideia do que seja o tempo integral, mas também porque o projeto político pedagógico não apresenta nada referente à história da instituição – não evidenciava por que foi criada ou como foi vivenciada a organização pedagógica do tempo integral. Essa manifestação alheia por parte da equipe pedagógica e dos profissionais da educação ao que poderia representar o trabalho desenvolvido na instituição provocou a definição do objeto e escopo do estudo, que é justamente realizar, como estudo de caso, uma análise do processo de implantação do

tempo integral no C.M.E.B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima no ano de 2009, por ter sido o primeiro ano de funcionamento deste modelo de organização escolar.

Município localizado na região do Baixo Tocantins do estado do Pará, Moju foi pioneiro em construir o projeto escolar voltado para a educação integral em tempo integral. Na condição de pesquisador, foi possível perceber a necessidade de trazer esta experiência mojuense para o rol das pesquisas realizadas no PPEB/NEB/UFPA em torno desta temática da educação básica.

Por ser uma organização escolar com princípios da educação integral, o tempo integral é considerado um fenômeno educacional, pois foi construída uma escola que seria de horário integral dentro da rede municipal de ensino de Moju, de modo que tanto a estrutura física quanto a pedagógica foram projetadas para este modelo educacional.

Portanto, utilizamos o método da pesquisa qualitativa por focar no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Para Minayo (2006), a pesquisa qualitativa trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a autora explica que a pesquisa qualitativa deve trazer o universo de significados, explicar o porquê e justificar os sentidos ocultos no objeto de investigação, o que avigora a opção por este tipo de abordagem qualitativa.

Para a metodologia, identificamos que o estudo de caso era capaz de abordar o objeto de estudo e desvelar as particularidades latentes na implantação do tempo integral na escola de Moju. Segundo Triviños (1987, p.133), “por ser uma categoria de pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O estudo de caso é visto na pesquisa qualitativa como um meio de capturar uma situação específica, singular no contexto social. Desse modo, é um tipo de pesquisa que se aprofunda ainda mais na apreensão da realidade do objeto que, por se tratar de um caso, está sempre em pesquisa.

Portanto, foi possível observar as particularidades da escola de tempo integral na rede de ensino em Moju, como a organização pedagógica diferenciada das demais escolas municipais, de modo que foi construída para a finalidade de tempo integral. Em torno destas características singulares e do retrato de uma realidade específica da educação escolar, definimos que o estudo de caso é o tipo de pesquisa ideal para nosso estudo.

Segundo Yin (2005), assinala-se o tipo de estudo de caso único “quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico”. O objeto que estamos investigando atende a

essa característica por ser um caso representativo na realidade educacional na qual estão sendo desenvolvidas políticas públicas destinadas à educação em tempo integral.

Portanto, tanto para elucidar o objeto de estudo na investigação de estudo de caso quanto para obter as informações e dados necessários para fazer análise utilizamos o que Yin (2005) denomina de unidade de análise na etapa de delimitar o caso, haja vista que nos propomos a saber como foi o processo de implantação do tempo integral em Moju. Diante disso, a expressão “como” ajudou a definir as estratégias para obter os dados do caso a serem submetidos ao método de generalização analítica.

Para o apoio na comparação da generalização do caso, buscamos os exemplos das experiências de escolas de tempo integral desde 1950 até os dias atuais. Por isso, fizemos o estudo das experiências significativas na revisão da literatura, a fim de comparar se a implantação do tempo integral de Moju possuiu semelhanças com os demais exemplos identificados na pesquisa.

Foi definida a categoria de análise a ser estudada, que é justamente a organização do tempo e do espaço do tempo integral no processo de implantação, tendo em vista que os objetivos específicos consistiram em verificar as concepções de educação em tempo integral assentadas na proposta de implantação e analisar a correlação entre os objetivos nos documentos da criação da escola e os processos efetivados no tempo e do espaço.

Para conduzir o estudo de caso, utilizamos as seguintes fontes na busca dos dados que evidenciassem o processo de implantação do tempo integral: documentos, registros em arquivos e entrevistas semiestruturadas.

Para identificar a política pública da Educação integral e Tempo Integral, assim como para estabelecer as informações acerca das bases legais para o projeto da escola de tempo integral em Moju, os documentos foram fontes essenciais para a compreensão da política pública por serem o ponto de partida da pesquisa e por permitirem conhecer a realidade.

Durante a revisão da literatura na pesquisa exploratória, foram levantados documentos para leitura e análise da implementação da educação em tempo integral na política educacional do país, do estado do Pará e de Moju. Como estratégia para otimizar o estudo, usamos o recorte temporal de 2007 a 2014, que corresponde ao período em que o governo federal, através do Ministério da Educação, investiu em políticas indutoras para educação escolar em tempo integral, as quais foram destacadas também em estudos e pesquisas neste campo educacional.

Para constituir o corpus da pesquisa, organizamos três quadros para os documentos que faziam menção ou eram dirigidos para educação integral ou tempo integral nos cenários da União, do estado do Pará e do município de Moju. No Quadro 1, apresentamos os documentos levantados por ordem cronológica e os conteúdos que norteiam a implementação do modelo de organização escolar, estipulado pelo governo federal para sua ação política para todo o país.

Quadro 1 - Documentos norteadores da implementação da educação em tempo integral em nível nacional

Ano	Lei, Portaria, Decreto, Resoluções	Conteúdo
2007	Decreto Lei nº 6.094.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Portaria Interministeriais Nº 17 de 24 de abril de 2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio atividades socioeducativos no contraturno escolar.
2007	Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da educação. FUNDEB
2010	Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação
2014	Lei 13.005 de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias Ano de vigência 2014-2024.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de coleta realizada no portal do MEC (BRASIL, [2018]).

Estes documentos são fontes oriundas de arquivos públicos disponibilizados para consulta e download; neste caso, o acesso a estas fontes contribuiu para análise das políticas públicas da educação em nível nacional. Isso forneceu dados para interpretação do contexto do objeto de estudo, os quais foram considerados a partir das categorias “educação integral”, “educação em tempo integral”, “implementação”, “política pública”. São categorias preliminares que serviram para verificar as concepções presentes para a organização da escola nessa proposta educacional.

No Quadro 2, apresentamos os documentos que possuem referência à educação integral na política educacional paraense, selecionados para averiguar tanto se existia alguma relação com a criação da escola em Moju quanto a forma como o estado traçou sua política para este campo temático.

Quadro 2 - Documentos norteadores para implantação da Educação em Tempo Integral no Pará

Ano	Documento	Conteúdo
2010	Lei Estadual nº 7.441 de 02 de julho de 2010	Aprova o Plano Estadual de Educação do Pará – PEE 2010- 2020
2012	Resolução nº 002/2012	Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral
2012	Resolução nº 003/2012	Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral
2015	Lei Estadual nº 8.186 de 23 de junho de 2015	Aprova a reformulação do Plano estadual de Educação do Pará –PEE 2015 – 2025.

Fonte: Elaborado pela autora em 2018.

Os documentos elencados no Quadro 2 foram selecionados por apresentarem referência a educação integral e tempo integral – cumpre assim destacar que o acesso foi feito a partir de sites públicos e dissertações que estudaram a implantação da educação integral no Pará, a exemplo de Costa (2015). Por meio de sua pesquisa, em uma etapa secundária, foi possível ver quais eram as resoluções existentes, assim como quais se poderia investigar ou de quais delas se poderiam obter os documentos originais nos sites. Por isso mesmo, a internet foi a ferramenta que utilizamos bastante para acessar os documentos do estado do Pará, a exemplo dos planos de educação (PARÁ, 2010, 2015), das resoluções que colaboram para o entendimento do projeto de escola de educação integral, assim como das dissertações que tratam deste tema.

Quanto aos documentos municipais relevantes para o objeto de estudo, estes foram levantados na secretaria do local da pesquisa; antes deste acesso, foi elaborado um protocolo de permissão, no qual a SEMED/Moju deferiu a permissão para pesquisa na escola.

Nas visitas para procurar evidências nos documentos e registros da escola, passamos por dificuldade de encontrar registros que remetessem ao processo de implantação. Fizemos tentativas de encontrar alguma evidência no Conselho Municipal de Educação de Moju e na Câmara Municipal de Moju, já que são órgãos de domínio público que disponibilizam em seus arquivos documentos, como o Plano Municipal de Educação e a lei de criação da escola.

Ainda assim, persistimos nas visitas na secretaria do local de pesquisa, em cujas tentativas a funcionária deu livre acesso aos arquivos, nos quais foi possível procurar registros, como atas de reuniões, cadernos de anotações da coordenação escolar, lotação de funcionários e relatório de gestão. Tivemos dificuldades em encontrar registros do ano de 2009, ao mesmo tempo em que era comum encontrar a partir de 2012, 2014, 2015.

Entretanto, os documentos e registros que conseguimos reunir foram organizados por ano de publicação, tipo de documento e conteúdo dos documentos, conforme foram selecionados para estudo de acordo com que havia em relação a educação integral, tempo integral, C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima (Quadro 3).

Quadro 3 - Documentos municipais referentes a implantação do Tempo Integral em Moju

Ano	Tipo do documento	Conteúdo
2008	Lei Municipal nº 804/2008	Denomina de Centro Municipal de Educação Básica Prefeito Oton Gomes de Lima
2009	Dossiê do Centro Municipal de Educação	Neste documento elaborado para submeter ao concurso de gestão inovadora da educação no ano de 2011. Descreve a rotina da educação em tempo integral desenvolvido na instituição e os projetos implementados.
2010	Lei Municipal 844/2010	Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação com vigência 2010-2020.
2015	Projeto Político Pedagógico do C.M.E.B Prefeito Oton Gomes de Lima	Reúne as propostas de ação da escola, sua missão e filosofia de identidade de escola de tempo integral.
2015	Lei Municipal nº 917/2015	Dispõe sobre a reformulação e realinhamento do Plano Municipal de Educação. Com a vigência de 2015-2025.

Fonte: Elaborado pela autora em 2018.

Com base na leitura dos documentos municipais à luz das categorias preliminares – “Tempo Integral”, “projeto”, “organização da escola”, “tempo e espaço” –, foi evidenciado que não eram o suficiente para compreender o processo de implementação, pois limitavam a compreensão do modo geral da criação da escola, na medida em que a associavam à política nacional de indução da criação de escolas de tempo integral.

Ainda assim, carecíamos de mais evidências para justificar a criação da escola, de modo que notamos que, a partir destas orientações do PNE, a educação integral e o tempo integral ganharam forças e se desenvolveram no cenário educacional tanto estadual quanto municipal, o que poderia dar sentido para o objeto de estudo implantado em Moju.

Como projeto-piloto, este não possuía nenhum documento que orientasse a sua implantação – se seria somente esta escola, se teria expansão, como seria a sua organização etc. Porém, no decorrer da pesquisa, encontramos na secretaria da escola um relatório de gestão do ano de 2012, o qual nos ajudou a visualizar a organização da escola no tempo e no espaço, pois eram descritos aspectos como a gestão, os funcionários e a rotina dos alunos. Isso permitiu compreender o modo de funcionamento do tempo integral, em cuja

análise conseguimos demonstrar qual era a proposta pedagógica da unidade de ensino e sua correlação nos processos efetivados.

Desse modo, usamos a técnica das entrevistas no processo de obter mais elementos a fim de verificar a correlação entre o proposto nos documentos de criação e os processos efetivados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito interpretam aspectos do mundo”.

Para obter as informações necessárias para o estudo que estávamos fazendo, visto que não havíamos encontrado nenhum documento que desse suporte à criação da escola, tivemos a necessidade de entrevistar as pessoas que participaram desta fase de criação da unidade, a exemplo da secretária municipal de Educação de Moju na gestão de 2005 a 2008 e 2009 a 2012; em seguida, os participantes da gestão da escola e professores nos forneceriam os dados para conhecer, a partir de sua concepção, como a escola foi organizada no tempo e no espaço do tempo integral.

No Quadro 4, são descritos os sujeitos da pesquisa que selecionamos por sua função na participação no processo de implantação do tempo integral no ano de 2008 e 2009.

Quadro 4 - Os sujeitos da pesquisa para entrevista

Quantidade	Sujeitos da pesquisa
01	Secretária Municipal de Educação ano de 2009
01	Vice diretora do ano de 2009
01	Professora do ano de 2009

Fonte: Elaborado pela autora em 2018.

Para fazer contato com os sujeitos da pesquisa, foi feito o levantamento dos funcionários do ano de 2009, em seguida, a localização destes no município de Moju, visto que os professores e coordenação pedagógica residiam em municípios vizinhos. Desse modo, fizemos a relação das pessoas que poderiam conceder entrevista e realizamos o contato pessoalmente.

A ex-secretária municipal de educação de Moju no ano de 2009 – porventura, atual secretária em 2019 e 2020 –, mostrou interesse de colaborar com estudo desde o primeiro contato, assim como os gestores e professores se mostraram dispostos a conversar sobre a “escola Oton”. Em seguida fizemos o contato com a equipe de direção da escola, tivemos uma conversa informal com diretor administrativo e este ressaltou a sua função sem relacionar com o trato pedagógico e tive a oportunidade de conversar comas a três vices

diretoras, primeira que conversamos se recusou em conceder entrevista, a segunda vice as suas falas não nos ajudava a identificar o processo de implantação e a terceira conversou bastante e explicou como funcionava a escola, por isso ficamos com apenas uma entrevista. Quanto ao sujeito de professores, conseguimos apenas uma no qual aceitou em conceder a entrevista e está atuou no exercício da função desde 2009 a 2012, acompanhou a implantação do tempo integral, bem como, mostrou disponibilidade em colaborar na pesquisa.

Cada sujeito assinou o termo de livre esclarecimento (Apêndice A) e foi apresentado com antecedência à entrevista e aos objetivos do estudo de que estavam participando como fonte de pesquisa. Os horários e locais da entrevista ficaram a critério dos sujeitos, mas com observações em relação a barulhos, interferências e outras situações indevidas para o encontro. Utilizamos a gravação de voz, a qual está sob domínio da pesquisadora, com exceção da Secretária Municipal de Educação que não foi gravada, mas teve transcritas logo em seguida as informações obtidas sobre objeto de estudo.

O roteiro de entrevista (conforme Apêndice B) foi elaborado com cinco perguntas, sendo organizadas de acordo com a pessoa a ser entrevistada e o que desejávamos obter. Neste caso, a entrevista com a secretária de educação foi direcionada para a criação da escola – como se deu, que fatores contribuíram para a organização do projeto da escola, organização do tempo, do espaço, financiamento para construção, custeio das despesas ordinárias do funcionamento e escolha dos alunos e funcionários.

Para o professor e a vice-diretora, fizemos a opção pelo sigilo de sua identidade e as perguntas foram conduzidas para saber como foram selecionados para a função, se lhes foi apresentado o regime de funcionamento, se sabiam como seria a educação em tempo integral, como foi organizada a estrutura pedagógica e a escolha dos alunos. É interessante que, no momento da entrevista, todos os sujeitos narravam a experiência sem a necessidade de fazer a pergunta, explicavam com veemência a importância desse trabalho e os efeitos tanto em sua vida profissional quanto na vida dos alunos.

Não foi possível realizar a entrevista com a coordenação pedagógica, mesmo após várias tentativas de comunicação – no primeiro contato por telefone, mostrou-se disponível, mas como ela iria viajar e passar meses fora de seu domicílio, tivemos de aguardar seu retorno, porém, ao voltar, ela não teve mais disponibilidade para participar da pesquisa.

Os dados levantados foram triangulados a partir das convergências das evidências dos documentos, registros de arquivos, entrevistas e o caso em estudo. Por meio da

organização do tempo e do espaço como unidade de análise, estruturamos o estudo em: criação da escola, processo de implantação em estrutura física do prédio escolar e organização e funcionamento da escola em tempo integral. Utilizamos a descrição do caso e as análises que resultaram nas descobertas e conclusões, com base na revisão da literatura e dos teóricos que apoiam a discussão da escola de tempo integral na vertente democrática.

Segundo Yin (2005, p. 131), “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”. Na compreensão do autor e por sua referência em pesquisa de estudo de caso, optamos por essa técnica de análise de dados no trabalho da pesquisa que desenvolvemos.

Elaboramos o quadro para efeito de estudo e análise da categoria e dos dados obtidos nos documentos e nas entrevistas. Com as descobertas dos dados, confrontando o que havia nos registros e das entrevistas, foi sendo constituído o caso. Assim, na medida em que se identificavam as concepções presentes na implantação do tempo integral em Moju e se associavam as concepções que enviesavam as experiências educacionais nesta proposta, percebíamos as semelhanças e inferíamos qual é a concepção dominante a partir desta observação.

Desse modo se deram as análises dos dados obtidos. Por vezes, fizemos tentativas na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), de modo que separamos as categorias de análise e a unidade de registro em seguida – porém, encontramos dificuldades em trazer o caso e responder aos objetivos propostos. No entanto, com a estratégia de analítica geral, foi possível descrever e, com base na proposição teórica, fazer a comparação entre o caso de escola de tempo integral de Moju e outras experiências, seja por sua concepção seja pelo formato de ampliação da jornada escolar desenvolvido.

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Tanto em razão de a educação em tempo integral ser um contraponto à escola de turno parcial quanto pela face da reorganização política e pedagógica da escola para receber a demanda social dos alunos oriundos das diversas culturas e classes sociais, viesou-se nesta discussão a concepção de educação que este modelo de organização escolar possui, pois vem sendo configurada e projetada na política educacional no decorrer da história da educação brasileira.

A partir das legislações e do direito de cada cidadão ter acesso e progressão na sua formação escolar, a proposta em questão tem em seu cerne a formação integral do aluno, de modo que são oferecidos para a população ensino e aprendizagem voltados para equidade social e cultural na sociedade.

Neste âmbito, emergem os anseios pela educação em tempo integral como uma proposta escolar diferenciada para a população de baixa renda, a qual ancora o desafio das escolas públicas à ressignificação de sua organização escolar e ao desenvolvimento da educação integral e do tempo integral. Desse modo, consiste em uma maneira de fazer a escola ter sentido na vida da população como espaço de aprendizagens, de cultura, de inclusão.

Assim, as experiências de escolas de tempo integral se sobressaem no debate, justamente por demonstrarem nos exemplos concretos em andamento e nos estudos que as ações governamentais da União contribuíram para que estados e municípios criassem este modelo de escola em seus sistemas de ensino. Nesse sentido, as políticas educacionais em torno da educação em tempo integral delineiam o conceito de tempo integral na educação básica e configuram o formato educacional que é empregado neste estudo do objeto de pesquisa.

3.1 Concepções de Educação Integral e Tempo Integral nas políticas públicas educacionais

A educação em tempo integral é uma proposta que foge aos padrões convencionais de educação escolar que conhecemos usualmente no Brasil. Por isso, definir os conceitos – sobretudo, da educação em tempo integral – pressupõe não a associar a outras

nomenclaturas derivadas de projetos de ação complementar aos estudos do aluno no turno inverso, assim como entender por que as políticas públicas educacionais a veem como ampliação da jornada escolar com objetivo de melhoria do ensino e da aprendizagem das escolas públicas em todo o país.

No Brasil, a distinção dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral decorreu da concepção de cada um dos modelos e como sua ação pedagógica para atingir a formação do aluno se desenvolveu na organização escolar. A questão central dos dois processos é a formação do indivíduo; nela se concentram as razões conceituais que iremos abordar, ao trazer, na história da educação e em perspectivas de pesquisadores atuais, as definições de composição da ideia de educação integral e do tempo integral na gestão da educação pública, cujo interesse é promover uma formação diferenciada com desenvolvimento integral no sistema de ensino da escola pública no país.

O movimento da Escola Nova, ocorrido a partir do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, propôs em seu projeto educacional a educação integral como modelo diferenciado para o funcionamento das escolas, por trazer no conceito da educação a ligação do ensino com a vida, de modo a dar sentido ao que se ensina para o aluno e ao que este aprende em relação a sua realidade sociocultural e econômica.

Essa concepção de educação está pautada no pensamento pedagógico de Dewey (1959), cujos aspectos são a prática do ensino de aprender fazendo, o estímulo à criação, a intelectualidade, a relação humana e a participação democrática por meio da ideia de uma mini sociedade simulada no espaço escolar, a fim de que a criança possa interagir com as situações cotidianas da sociedade e experimentar a vivência no princípio democrático.

Na acepção de modelo educacional com a educação integral de Dewey, o indivíduo desenvolve as capacidades e aprendizagens para viver bem na comunidade democrática em todos os aspectos e dimensões de ser humano. Por este motivo, as inovações pedagógicas se concretizam no sentido da vida humana aliada ao conhecimento científico no processo formativo. Isso caracteriza a experiência de construir o ensino e a aprendizagem para atender às especificidades do indivíduo na existência da natureza humana, ou seja, “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente” (DEWEY, 1959. p. 93). Para este pensador norte-americano, a vida humana é uma teia de experiências, de aprendizagens variadas, de modo que, quando esses conhecimentos são colocados na aprendizagem escolar, coopera-se para a identidade cultural dos indivíduos e de seu grupo social.

Esse modo de ensinar desenvolvido pela tendência pedagógica da Escola Nova se contrapõe ao enfoque pedagógico centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata. Este fato define como a lógica da educação integral se desenvolve na educação brasileira, movimentada pelo escolanovismo, por usar a inovação pedagógica como elemento propulsor de uma educação pública para todos sem a distinção de classe social ou de origem econômica.

Nesse caso, o contexto econômico contribui para entender como a educação integral se perfaz no processo escolar, pois, diante das experiências internacionais deste enfoque pedagógico que estavam em aprofundamento, o que caracteriza uma educação integral são os seguintes aspectos: educação intelectual com atividade criadora; vida comunitária da escola; autonomia dos alunos e professores; e a formação global da criança (CAVALIERE, 2002).

Isso possibilita perceber a aproximação de uma educação integral no projeto da Escola Nova, por ter os sentidos do desenvolvimento humano nos aspectos da formação como base da sua pedagogia, caracterizada por estímulos intelectuais, autonomia de criar e participação em comunidade construída nas vivências democráticas. Como exemplo, tem-se: o que aprender na escola; e qual o sentido deste conteúdo na vida do aluno. Assim, a educação se constitui nesse processo de construção e reorganização da experiência por meio da reflexão. São essas experiências reflexivas que a escola propicia na concepção pragmatista de educação por Dewey, que se trata da relação do aprender e de ensinar contida no aprender fazendo, ser útil para a vida em sociedade; por isso, o que determina o caráter integral em sua visão é um indivíduo em suas diversas dimensões.

Cavaliere (2002) reforça isso ao dizer que a base da concepção da Educação Integral está na predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais. Em razão disso, a formação do aluno não está restrita ao intelectual, mas dá como formação para as outras dimensões da pessoa – física, afetivo-emocional, cultural, biológica.

Dessa forma, Guará (2006, p. 16) acrescenta que

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

O pensador Anísio Teixeira (1977) notabiliza esse raciocínio ainda mais ao divulgar sua definição de educação integral, capaz de oferecer à população um ensino primário com formação apropriada à habilitação para o trabalho e para participação social, atendendo às expectativas da sociedade industrial em ascensão no Brasil. Esse fator condiciona a ideia da escola a desenvolver um programa educacional com o protagonismo de capacidades e habilidades para o trabalho numa escola com o dia inteiro de atividades, visto que;

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, *de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar de uma sociedade democrática*, cujo soberano é o próprio cidadão[...] (TEIXEIRA, 1977. p. 36, grifo nosso).

Essa visão conceitual trazida pelo autor apresenta uma escola com programa de ensino díspar da educação integral, algo que se dá pelo atributo de produzir na formação do indivíduo o despertar da criação, do protagonismo social, de aprender fazendo com as atividades culturais e de produção do seu trabalho (artesanato, teatro, etc.). Na concepção de educação integral, são as atividades formativas que delineiam o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, potencializa o tempo e as atividades previstos na organização escolar na ação de educar por meio da composição cultural das dimensões do ser humano (afetivo, cognitivo, físico, cultural, etc.).

Nessa perspectiva da aprendizagem, a educação integral obtém forças como uma proposta inovadora e ultrapassa os mecanismos do ensino intelectual, sobressaindo-se pela ampliação do ensino e da cultura democrática para formação do indivíduo. Neste sentido, Darcy Ribeiro (1986) defende para a educação pública brasileira o desenvolvimento de uma escola que ofereça à criança e ao adolescente possibilidades de aprender, de ter espaços de vivências culturais e de aprendizagem, a exemplo da experiência do CIEP no Rio de Janeiro, em 1980, um espaço em que aluno trazia suas demandas sociais e culturais, que seriam transformadas em aprendizagens por meio do ensino cognitivo, da arte e da criação dos saberes, oportunizando ao aluno se reinventar como cidadão.

O que se vê presente na educação integral é esse viés da integralidade da formação do aluno com eixo da cultura no epicentro do desenvolvimento da formação multidimensional. Todavia, como destacam Coelho e Hora (2009), a importância do currículo em integrar o cotidiano escolar está no que as autoras denominam de conteúdo-forma, por ser um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aulas, com objetivo de construir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos

escolarizáveis. Nesse atributo da comunicação dos processos com os conteúdos, a relação da formação integral é concebida no eixo da cultura e da diversidade de atividades, além do ensino dos conteúdos historicamente produzidos pela sociedade.

Para a educação pública escolar, o desafio de basear o cotidiano da escola nas competências necessárias do conceito de educação integral no âmbito escolar gera estranhamentos, conforme Titon e Pacheco (2012). Por isso, a nova relação entre o ensinar e o aprender vem demandando transformação curricular. Por esse motivo, a ideia de fazer dos espaços educativos (escola, museus, cinema, teatro, etc.) espaços de construção social é uma condição para a formação múltipla do aluno, na medida em que insere na prática escolar a tarefa de interagir com a comunidade, o que promulga o desafio de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento produzido histórica e socialmente.

Nos estudos de Coelho e Hora (2009, p. 183), “as propostas de educação integral [...], ao proporem a formação do homem completo, abrem caminhos para existência, no espaço formal da escola, de múltiplos conhecimentos sociais e culturais que são escolarizados”.

Para as autoras, as práticas sociais de referências em conjunto às atividades sociais possibilitam a formação de uma concepção crítico-emancipadora de educação. Por sua vez, uma tal concepção estão relacionada à idealização de Freire (1998) em torno da possibilidade de as atividades diversificadas e a sala de aula serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis.

Embora a discussão seja conceitual, abordar educação integral e não fazer referência ao currículo escolar como eixo norteador da sua prática pedagógica causa estranheza pelo fato de a formação completa do indivíduo ser orquestrada pela concepção de educação que se tem a partir da política educacional. Por isso, a diversidade curricular sustenta a associação da educação integral com a presença de atividades diversificadas nas práticas escolares.

Cavaliere (2015, p. 1) nos ajuda a compreender ainda mais, quando nos diz:

[...] Para isso, precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. O desafio é fazer isso sem retirar a instrução escolar do centro das preocupações. Ou melhor, conseguir fundir ou, no mínimo, articular essas ações educacionais de diferentes naturezas. Em tese, a educação integral, a depender de seu direcionamento, isto é, da visão político-educacional que a informe, pode formar indivíduos mais preparados para a vida em sociedade, em todas as suas dimensões, especialmente devido à maior riqueza de experiências compartilhadas. Mas, ela não pode fazer nada que já não esteja no horizonte da sociedade onde se situa. Nenhuma educação de massas, intencional e institucional, pode mais do que a sociedade que a produz.

Partindo dessa concepção de educação integral, entendemos que a finalidade não pode se restringir ao mero termo pedagógico, antes devendo abranger o caráter político da educação – sua função social, o que a escola produz. Portanto, a educação integral é um mecanismo de liberdade de criar, de produzir conhecimento, relacionando as atividades pedagógicas com a prática social de emancipação política e cultural da população. É nesse contexto que a educação em tempo integral se apresenta com a concepção de educação escolar, com objetivo da ampliação do tempo do aluno na escola.

Dessa forma, entendemos que as políticas públicas devem ser articuladas em um dado território e a intersectorialidade deve ser concebida com ação conjunta de diferentes políticas públicas, constituindo-se em redes socioeducativas. Assim, deve usar as potencialidades educativas da comunidade e da cidade – por isso o termo arranjos locais. Esse conjunto engloba a perspectiva do tempo de aprendizagem no conceito das políticas públicas dentro do contexto da cidade educadora, enquanto movimento educacional capaz de comprometer a cidade e a formação dos seus habitantes.

A esse respeito, Moll (2004, p. 42) se manifesta dizendo que;

[...] uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica que a cidade seja reconhecida como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais e informais que, pela intencionalidade de ações desenvolvidas, pode converter-se em território educativo fazendo da cidade uma pedagogia.

Dessa forma, é necessário incentivar um novo arranjo educacional de responsabilização da educação integral nos territórios. Segundo Machado (2012), essa proposta de educação integral caracteriza ainda mais os formatos políticos da educação, pois propõe encontros de diversas instituições que coexistem em distintas texturas de tempo e constituem cenários educativos para comunidade escolar, ou seja, utiliza-se a cidade enquanto território físico e seus aparelhos culturais – a exemplo de cinema, teatro, praças, parques, produções artísticas, fazedores de cultura, artesãos, etc. – para ensinar crianças, adolescentes e jovens o currículo integralizado ao ensino das ciências.

Esse é um dos debates que estão em torno da educação em tempo integral, conforme o conceito de territorialidade, que Moll discute, trazendo em seus estudos a implementação das ideias de ampliar o ensino com as parcerias e a integralidade dos territórios no currículo escolar; por outro lado, a vertente defendida por Cavaliere direciona para a institucionalização e para a importância do espaço apropriado para desenvolver, na jornada escolar, as atividades com qualidades formativas de equidade social.

Esse debate resulta também nas propostas governamentais de acampar a ideia da ampliação do tempo da jornada escolar para as escolas públicas. Conforme a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a jornada ampliada deve ser condizente ao preceito de tempo/hora de atividade com aluno na escola. Essa jornada de horas corresponde a 7 horas ou é superior a essa quantidade de horas com permanência de alunos na instituição, determinando pela via legal o conceito do tempo integral. Entretanto, evidencia-se que aquilo que define a escola como tempo integral é a sua quantidade de horas de atividades com alunos na instituição de ensino.

O art. 34 da LDB/96 destaca o seguinte:

Art. 34º. 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.
 § 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
 § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Isso vem sendo exposto pelas experiências em curso da jornada ampliada nas escolas públicas em todas regiões do país, conforme apresenta a pesquisa de mapeamento das experiências de Jornada Escolar no Brasil desenvolvida por um grupo de Universidades Públicas Federais a partir da solicitação da SECAD/MEC (BRASIL, 2009). A denominação de jornada ampliada é vista por diversas nomenclaturas empregadas nos projetos de implementação da ampliação do tempo na educação pelos municípios.

São vistos diversos termos empregados, tais como: contraturno, turno inverso e ações complementares. São expressões usadas para justificar a ampliação do tempo do aluno com outras atividades de natureza esportiva, artística, cultural, tendo em vista uma formação curricular complementar das disciplinas da base comum de ensino. Isso indica um conceito semântico, mas distinto em suas categorias para estudo, como apresenta a pesquisa de mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil:

Importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2009, p. 18).

Assim, põe em questão dois focos importantes no estudo da educação de tempo integral: *integralidade e complementaridade*, pois são conceitos representativos que fundamentam a concepção da ação de implementação do tempo integral na educação

escolar, no aspecto político, pedagógico e financeiro. Desse modo, é necessário ter a clareza do que esses conceitos representam na educação de tempo integral.

Por ser um efeito da educação integral, a integralidade corresponde a um ideal político-pedagógico de formação completa do indivíduo que contempla todos os aspectos formativos (cognitivo, biológico, físico, social, emocional e cultural) no desenvolvimento do ser humano. De acordo com a definição de educação integral, apresentada por Gonçalves (2006, p. 3),

Conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, são apenas na sua dimensão cognitiva, como também na concepção de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão do sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Por isso, o tempo integral na perspectiva de educação integral tem em vista a formação do aluno por meio da ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas, de modo que prevê a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades. Valoriza o processo educativo na educação escolar e a jornada ampliada como um recurso de qualificar o ensino da escola pública, a fim de garantir a melhoria do aproveitamento do ensino, dimensionando-o com outras atividades formativas do aluno matriculado na rede pública.

Neste caso, por sua natureza social, a escola assume paulatinamente esta responsabilidade do tempo integral no projeto político pedagógico, de modo a realizar a formação do aluno com a oferta de atividades educativas que lhe permitam experimentar uma vivência coletiva, de contato com a cultura social e principalmente a cultura institucional da escola. Por meio da integralidade, é possível favorecer o exercício da convivência da democracia dentro do espaço público e coletivo que é a escola. Nesse sentido, a educação em tempo integral assegura um formato de ressignificar o tempo do aprender, o tempo da escola, como um tempo de vivências culturais, no qual o tempo parcial (quatro horas-aula) não é suficiente para atender todo o conjunto de atividades de ensino e culturais no limite do tempo previsto. Por isso, a ampliação do tempo é uma necessidade nesta configuração de modelo escolar.

Ter acesso à educação escolar é significativo para as camadas baixas da população, pois em sua maioria, além da casa onde a família reside, a escola é o único espaço social que frequentam e do qual participam. Conforme Paro *et al.* (1988, p. 194), a “escola é de fundamental importância no sentido que as amplas camadas da população tenham acesso ao

acervo cultural produzido historicamente pela humanidade”. Em decorrência de as camadas populares possuírem menor quantidade de alternativas de lazer e recreação, a criança possui somente a casa onde mora, não tem aula de dança, de arte ou de esporte. Isso demonstra que as formas de organização social excluem a maioria da população, negando acesso aos bens culturais, econômicos e sociais.

Por sua vez, a escola por ser esse único meio de acesso ao acervo cultural das famílias da camada baixa da população, é justificável o atributo de ser o tempo integral, um meio de justiça social, ofertando possibilidades de conhecer outros modos de esportes, de artes, de tecnologia. Nesse sentido, que Carvalho (2006), aponta os projetos socioeducativos, em assegurar a proteção social e oportuniza o desenvolvimento de interesses e talentos de crianças e jovens.

Portanto, a escola não se torna o único espaço de aprendizagem na visão da política social, concedendo-se novas formas de aprendizagem através dos espaços e parcerias estabelecidas na comunidade em que está a escola. Isso é um indicativo de criação da expectativa da participação social e do envolvimento da comunidade escolar e externa na ampliação do tempo na escola, com projetos socioeducativos, ofertados em contraturno, envolvendo o voluntariado e as parcerias sociais, e cedendo os espaços físicos, materiais esportivos, etc.

Esse processo dá sentido ao que simboliza a complementaridade do tempo integral, por concentrar a oferta de atividades complementares na formação do aluno, ou seja, além do ensino escolar no contraturno, o aluno participará de atividades esportivas, culturais (dança, teatro), de artes, de informática, entre outras que possam ser ofertadas pela comunidade. Elas representam o complemento socioeducativo à escola, o que seria a ampliação da jornada escolar sem a responsabilidade efetiva do Estado, sendo transferida para o cidadão e a comunidade a responsabilidade de dar certo a iniciativa de tornar o tempo da escola em espaços de aprendizagens para os alunos.

A diferença nestes dois enfoques do tempo integral está no modo como se ofertam dentro da educação em tempo integral e a relação com currículo formativo do aluno. Isso, porque a intenção de complementar com atividades pode ser vinculada ou desvinculada do ensino curricular, assim como pode ser ofertado fora do ambiente escolar em parcerias com a comunidade ou com entidades filantrópicas, as quais são de responsabilidade da escola. Caracteriza-se assim como uma ocupação educativa para a criança, adolescente ou jovem dentro da escola no tempo de sete horas ou superior.

Por meio dessas descrições da integralidade e da complementaridade, é identificado na expansão da jornada escolar de que modo e como oferecer aos alunos para que tenham sentido para seu desenvolvimento educacional. Agora é bom salientar que não seria interessante a hiperescolarização, justamente mais tempo na escola, mais ensino das ciências, mais do mesmo na escola (PARO, 2009).

Embora a ideia de ampliar o tempo com mais ensino seja defendida como um meio de melhorar aprendizagem dos alunos – principalmente da camada mais baixa da população –, propõe-se que mais hora de ensino para os alunos é uma forma de justificar a melhoria do ensino da base comum, ou seja, mais tempo, mais ensino, mais aprendizagem. Entretanto, essa ideia da ampliação do tempo na escola, de tempo em quantidade e não do tempo em qualidade de atividades educativas gera discordâncias, como ressalta Cavaliere (2007, p. 1016), para quem a “expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação”.

Assim, Coelho (1996) reforça esta perspectiva, “desde que essa extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos, para que o aumento da corda do tempo consiga redimensionar o espaço da escola”. A ideia do tempo integral revira o conceito cultural que vem sendo construído sobre o tempo na escola – de natureza social, organizativo, de tempo de aula –, que gira em torno da ideia da escola em tempo parcial de quatro horas-aula, com maior número de turmas e em turnos de funcionamento.

Segundo Cavaliere (2007),

[...] reflete sobre o tempo de escola, a partir dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A organização da vida das famílias e da sociedade está condicionada ao formato da escola e sua representação na sociedade como espaço de desenvolvimento de aprendizagens e ascensão social. O tempo de escola implica o tempo de formação, tempo de permanência na escola e o tempo de conclusão do estudo para obter o diploma, consagrando todo tempo investido na formação escolar. Essa relação de tempo de escola e tempo de escolaridade é pertinente ao conjunto de relações de dimensões (objetivo social, função da escola, economia, etc.) que compõem a sociedade em determinado contexto histórico, determinando o que se quer com a escola e sua função social na formação do indivíduo, bem como com o tempo de escolaridade.

Nesse caso, revirar o conceito de tempo é imprescindível para a escola de tempo integral, pois não se trata apenas de reproduzir a escola convencional em dobro, mas de submeter o efeito da escola em ser diferente. Para isto, são previstos os problemas de inadaptação do tempo na escola pela demanda dos alunos que frequentam este modelo educacional em consentir passar mais tempo na unidade de ensino, em participar das atividades e principalmente em desenvolver a cultura escolar nas relações de estudo, de participação social e de relação com o grupo entre pares e com os funcionários da instituição escolar.

Essa abordagem do tempo e espaço educativos é um ponto relevante para o trabalho pedagógico do conceito de integralidade no desenvolvimento da educação em tempo integral. Segundo o subsídio de discussão de caminhos para elaboração de Educação Integral em Jornada ampliada elaborado pelo SEB/MEC (BRASIL, 2010a), propõe-se que

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Porque a educação em tempo integral é uma inovação numa realidade de jornada de tempo parcial de quatro horas aula e por modificar progressivamente o tempo para sete horas ou superior, ela implica modificações na compreensão desse tempo educativo, que não estão somente em ampliar a hora de trabalho com os alunos, mas na organização pedagógica, institucional, na cultura escolar movimentada pelos pais e pelos alunos em razão das suas origens sociais e econômicas. Trata-se justamente do que Cavaliere (2006) aponta sobre a ampliação do tempo com as peculiaridades das demandas das escolas públicas:

Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido — especialmente na sociedade brasileira, dadas as peculiaridades culturais já apontadas — se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo e se levar em conta essas peculiaridades (CAVALIERE, 2006, p. 101).

A autora levanta essa questão das peculiaridades na educação brasileira, vindas de aspectos de demanda social, culturais e escolar que influenciam no retrato da aceitação e resistência do tempo integral nas escolas públicas. Mediante os aspectos propostos em seus estudos, são elencadas algumas peculiaridades que nos chamam a atenção por sinalizarem

que a ordem cultural, como o tempo cronológico, determina a vida das pessoas e consequentemente implica a escola por desenvolver mais tempo que o habitual para demanda social das famílias de baixa renda.

No Brasil, a educação de tempo integral é assumida como uma proposta na redução das diferenças sociais, implicando a transformação da escola em ofertar educação escolar de qualidade para as classes sociais baixas, sem a distinção do nível cultural e econômico. Gomes (2005, p. 282) destaca:

Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam.

O que o autor ressalta pode ser considerado um sonho para a realidade da educação brasileira, na visão de Cavaliere (2007), pois o tempo integral pode ser uma aliado para educação na melhoria do ensino, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que ocorram experiências compatíveis em seu interior – assim, a novidade seria o tempo diário na escola, pois favorece a transformação pelo tipo de convivência escolar que será desenvolvida pela instituição, assumindo caráter de emancipação social, de acordo com a vivência desempenhada dentro do contexto escolar.

Portanto, a ideia do tempo integral trazida pelos autores é o uso do tempo com qualidade para formação dos alunos; nessa compreensão, observa-se que o emprego do tempo se alia à potencialidade da escola em se encontrar na sua atividade de ensinar e de aprender com a demanda social à qual se destina a educação em tempo integral. É neste ponto que Cavaliere (2009) ressalta a importância da instituição de ensino como local formador para estabelecer a relação de vivências culturais, sobreposta pelo conteúdo do cultural enquanto artes, e para elevar a cultura social da emancipação do indivíduo por meio da aprendizagem concebida na relação política e social da humanidade.

O tempo integral e a educação integral entrelaçam seus sentidos na formação do aluno, portanto, na sua concepção podem ser desvincilhadas ou configuradas de seu conceito de formação completa do indivíduo. Portanto as experiências educacionais dos modelos diante dos conceitos são necessárias para o processo de construção da ideia do consiste ser e ter uma educação integral ou de tempo integral na educação pública do país.

Desse modo, o tempo integral se estende como oportunidade de uma outra qualidade escolar, como novidade na linguagem de comunicação da educação no cenário contemporâneo da sociedade embutida de paradigmas inovadores na tecnologia, na ciência,

na pesquisa, nas relações culturais, sociais e educacionais. Então, a escola de tempo integral é lançada como prioridade para alunos das camadas populares, pelo seu contexto social e cultural. O que suscita as concepções de tempo integral dentro da visão de mundo.

Em Cavaliere (2007), são identificadas quatro visões das concepções que embasam a educação em tempo integral, as quais contribuem para fazer perceber como o modelo escolar assume faces de acordo com a concepção vinculada à gestão da educação, conforme assinalamos no Quadro 5, sobre a visão da escola de tempo integral.

Quadro 5 - Visão da escola de tempo integral

Visão do tempo integral	Concepção da escola
Visão autoritária	A escola de tempo integral ser uma instituição de prevenção ao crime, o pensamento é melhor o aluno está na escola o dia todo em vez de estar na rua, sujeito a criminalidade, por isso a ocupação do tempo com atividades profissionalizantes, induzindo ao exercício do trabalho.
Visão democrática	A escola de tempo integral em cumprir um papel emancipatório. Um meio de fazer da escola espaço para o desenvolvimento intelectual, dos princípios democráticos e despertar o senso crítico do aluno
Visão multisetorial	A escola de do tempo integral, ser realizada dentro e forma da instituição escolar, envolvendo as parcerias de entidades não governamentais na educação dos alunos, instigando a identidade participativa e transformando o conceito de escola.
Visão assistencialista	A escola substitui a responsabilidade da família no processo educativo, por isso a ocupação do tempo e a ideia do atendimento dos alunos na escola.

Fonte: Cavaliere (2007).

Os modelos de escola de tempo integral propostos por Cavaliere ajudam a cogitar o fenômeno da ampliação do conceito de educação integral e sua ressignificação na educação em tempo integral, mobilizando a comunicação nas mudanças de conceitos e principalmente da concepção de escola. Portanto, sobre as bases teóricas da educação integral, modificadas para atender aos interesses da sociedade, busca-se a ligação dos ideais (princípios da formação completa do ser humano) e do rompimento da estrutura tradicional de escola parcial, do ensino fragmentado.

A concepção de educação integral trazida nas reformas das políticas públicas busca garantir a permanência dos alunos na escola, revelando que existe uma necessidade de a escola pública aprimorar e construir a identidade no sistema de ensino, o que seria o ensino público com qualidade. Com isso, o tempo integral introduz a defesa do tempo na ampliação da jornada escolar, mas com qualidade, em concordância Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Mauricio (2009). Por serem pesquisadoras deste campo educacional, retratam em seus estudos que um dos entraves para a educação integral em tempo integral

foram as atividades desenvolvidas dentro do tempo na escola somente para ocupação, desvinculadas da formação da criança, do adolescente e do jovem.

Para Libâneo (2006), isso provoca a reação contrária a este tipo de educação em mais tempo, pois o custo elevado deste tipo de escola e a organização político-educacional não favorecem mediante situação de investimentos do país em generalizar este formato escolar para todos. Porém, há quem concorde que a educação deve ser integral, em instituição própria ou não. Gadotti (2009) sugere que todas as escolas fossem de educação integral, o que possibilita identificar a importância deste modelo na conjuntura educacional. Pelas razões da história de exclusão, do elitismo da educação e do descaso com a expansão do ensino público para população, cumpre ver o viés de transformação da escola no formato do tempo integral. Ainda assim, a mudança estrutural na escola, de uma nova concepção de mundo, segundo Paro (2002, p. 122),

Exigirá, necessariamente, uma mudança na própria postura do educador, frente à educação e ao seu papel transmissor de tal concepção de mundo. Tal mudança se resume, fundamentalmente, em seu cada vez mais efetivo exercício do papel intelectual no sentido gramsciano, mantendo a classe trabalhadora uma relação de representação que seja a expressão consciente de seu compromisso com os interesses de classe.

A educação em tempo integral, nesse sentido, ocupa uma obliquidade deste empreendimento da relação da postura do educador com a identidade dos alunos de suas origens sociais e culturais. A este embate está vinculada a concepção filosófica, ideológica e política de educação – o que não é o caso da presente pesquisa, referência que fazemos somente para salientar que ação educacional não se limita à tendência pedagógica. Assim, porque a educação integral ainda é uma proposta em construção, de acordo com Texto Base para o debate nacional Mais Educação (BRASIL, 2009, p.27) “representa o convite para criação de estratégias que assegurem aos educandos o acesso aos veículos de comunicação, de diferentes linguagens, prática de leitura, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática”.

Isso se dá por meio das experiências nos municípios a partir das políticas públicas, com o ideal de melhorar a qualidade do ensino e oferecer a demanda recebida de oportunidades de aprendizagens. Como afirma Moll (2010), “aprender significa estar com os outros”. Assim, seja por meio da instituição escolar seja por meio das cidades educadoras com o programa Mais Educação, a construção da educação em tempo integral resulta nas iniciativas de fazer uma educação formadora, que aprofunda o conhecimento e desenvolvimento das potencialidades de aprendizagens. Isto seria a educação em tempo

integral – escola diferente da escola parcial pela estrutura organizacional da educação voltada para o aluno nos aspectos de saber o que vai aprender, o que vai saber, o que vai criar e o que produz no ato educativo de ficar o dia todo na escola.

Esta é a bandeira do tempo integral: ficar o dia todo na escola com atividades diversificadas, com currículo integrado à concepção de educação bem fundamentada na base filosófica da política neoliberal, vislumbrada com a ideia da instrução básica para população, de modo a aprofundar a leitura e a escrita no cerne da educação escolar. Reflete o dualismo do tipo de escola destinada à elite burguesa e para população, como ressalta Libâneo (2012). É distinto que a educação em tempo integral pode ser a repetição daquilo que escola já faz no tempo parcial, agora em dobro, prejudicando a ideia da educação integral movida no decorrer de sua consolidação enquanto uma teoria educacional.

Como se refere Coelho (2009), a concepção de educação integral não se firma com hegemonia em um modelo ou concepção, mas cada experiência que vem sendo desenvolvida na educação dos municípios traz sua identidade ao definir o conceito de educação integral no aspecto da formação completa – como na ampliação do tempo, envolvendo a comunidade na participação da construção da escola de tempo integral, dinamiza a proposta educacional do tempo integral e da educação integral como forças de mudanças no cenário do ensino público.

a. As experiências de Educação Integral e de Tempo Integral no Brasil

Na história da educação brasileira, a escola de tempo integral já estava presente para classe dominante nos Colégios e Liceus, nos quais os alunos estudavam o dia todo e muitos deles eram internos, ou seja, residiam na instituição escolar destinada a este tipo de educação. Portanto, com o crescimento urbano e da industrialização no país, houve a necessidade de expansão do ensino público para a população. Com isto, mudanças nas atividades da escola para turno parcial (manhã e tarde) ocasionaram mais oferta e, conseqüentemente, mais alunos para serem matriculados.

No entanto, os alunos da classe dominante continuaram em tempo integral, com a formação complementar em espaços culturais, esportivos ou científicos promovido pelas suas famílias. Por sua vez, os alunos dos segmentos populares tinham acesso somente ao conhecimento produzido na escola, limitando-se sua formação ao ensino, muitas das vezes voltado para o trabalho. Assim, gerava-se a convicção de que o tempo parcial representava

para as “escolas dos segmentos populares a possibilidade de o aluno conjugar tempo escolar com trabalho produtivo” (GIOLO, 2012). São convicções que permeiam o cotidiano das famílias das classes mais baixas economicamente, pois dão a garantia de o filho estudar e trabalhar, assumindo dessa forma a virtude de ser um homem ou mulher trabalhador(a).

Por certo, torna subjetivo para a camada popular o fato de a sua formação escolar ser destinada ao trabalho, pois o centro de suas vidas gira em torno do trabalho, o que reduz a perspectiva da aprendizagem escolar como um meio de crescimento social, de qualidade de vida, de melhoria das suas condições de pensar e perceber a sociedade. De certo modo, a escola colabora para esse estigma por meio da sua organização pedagógica do currículo de ensino, da metodologia adotada no processo de ensino e da aprendizagem embasada na pedagogia tradicional, centrada no professor e no domínio do conhecimento.

Diante disso, é desconsiderada a realidade social do estudante – que, por exemplo, pode ser filho de pais analfabetos, ter limitação no acesso à leitura, livros ou espaços culturais que contribuam para a formação do indivíduo. De tal forma, colabora-se para o distanciamento da função social da escola em dar condições do desenvolvimento intelectual para a classe mais baixa. Isso faz com que um outro fator para as estratégias de expansão do ensino por parte do Estado seja realizá-la sem estrutura financeira e física adequada para o ensino escolar, o que remonta ao descaso na oferta da escola pública, aos resultados de baixo rendimento e à evasão da escola.

A necessidade de reverter esse cenário educacional tem ênfase nos movimentos da educação a partir de 1930, os quais trazem à tona a Educação Integral como modelo de educação a ser desenvolvido no cerne da educação pública. Como exemplo, temos o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o movimento dos Integralistas Brasileiro (1932), que levantaram a discussão em torno da mudança política da educação. Ainda que estes movimentos sejam antagônicos em suas concepções de educação integral, trazem a questão para o debate como modelo a ser construído para a melhoria do ensino público e pelo direito de todos a terem acesso à educação escolar, independentemente de classe e origem cultural. O destaque estava justamente no conceito de educação integral voltado ao desenvolvimento completo do indivíduo, em todas as dimensões do ser humano (biológico, físico, afetivo, cognitivo, estético), de modo a instigar a mudança na visão de homem para a sociedade em ascensão.

Nesse sentido, compreende-se neste estudo que o desenvolvimento do indivíduo é colocado como objetivo central da educação integral. Como afirma Costa (2012, p. 481),

[...] “o processo educativo não se ocupa apenas da dimensão intelectual dos indivíduos, mas se ocupa de todas as dimensões humanas: ética, estética, afetiva, moral, física e espiritual”. No cenário das tendências pedagógicas, isso representa a mudança de concepção pedagógica – da pedagogia dominante (o centro do ensino é o professor e conhecimento) para a pedagogia da escola nova (o centro é aprendizagem do o aluno e o professor é mediador da produção do conhecimento).

Neste pensamento, faz-se da escola um espaço diferente como condição para uma formação abrangente, que abarque o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, efetivo e político que pudesse amenizar e superar a desigualdade social e cultural presente na sociedade, a qual é reforçada pela escola.

Isso estimula a criação da escola de dia inteiro por Anísio Teixeira nos anos de 1950. Para este idealizador da escola de tempo integral, o ensino primário ministrado em tempo curto não seria viável para desenvolver a formação completa do aluno, pois não seria possível estimular o ensino calcado nos aspectos cognitivo, físico, estético, filosófico, bem como a prática da vivência democrática em sessões (turnos) de aula. Por isso, havia a necessidade de desempenhar o ensino do dia todo, com o intuito de fornecer às crianças das camadas populares um ensino diferenciado, instigando os princípios do trabalho e da democracia, porém, com a oportunidade de alimentação, cuidados com a saúde e hábitos de higiene e comportamento.

Portanto, considerava que a escola não poderia ser destinada somente à instrução do ensino da leitura, da escrita, da aritmética, das ciências, mas a fazer com que fosse responsabilidade da família, trazendo oportunidades completas de vida, ou seja, voltar-se para realizar os estudos, do trabalho, da vida social, da recreação, do esporte. Para Anísio Teixeira, esta proposta de escola precisava de um currículo diferente, novo programa de ensino e um novo professor. Seria uma instituição educacional diferente por criar a oportunidade de igualdade.

Portanto, seu projeto político na Bahia enquanto Secretário de Educação foi ofertar um modelo de escola primária que visava à integração de toda população ao contexto social moderno, advindo com a expansão do capitalismo e da industrialização. Isto se deu com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), na região periférica de Salvador (BA). Neste centro educacional, a programação do dia funcionava em dois períodos: um de instrução em classe e outro de trabalho, teatro, esporte, oficinas artísticas, artesanato e

orientação de economia. Eram denominados de turno e contraturno, com atividades na escola-classe e escola-parque.

Dentro do projeto arquitetônico, a escola classe foi construída em quatro unidades, para quatro mil alunos, sendo divididos mil alunos para cada escola-classe em dois turnos, com 500 alunos em cada. A escola classe é o conjunto de 12 salas de aula, administração, gabinete dentário e médico. Neste espaço de sala de aula, são ministradas aulas do ensino da base comum (língua portuguesa, matemática, ciências humanas e naturais), com a finalidade da instrução intelectual. Enquanto um grupo está no turno da manhã na escola classe recebendo o ensino comum, o outro grupo está em atividade na escola-parque, ocorrendo a troca de turno e de atividades (ÉBOLI, 1969).

Na dinâmica do centro educacional, a escola parque possui importância por representar o diferencial de cumprir objetivo da escola em oferecer atividades diversificadas. Por isso, o espaço deve ser aberto em área de gramado, arborizado, com modernas construções em forma de arco, criando o cenário inédito na educação pública. Neste espaço, são oferecidas atividades distribuídas em setores, como descreve Éboli (1969, p. 20):

Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:

- 1 — Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
- 2 — Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc.
- 3 — Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja.
- 4 — Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
- 5 — Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.

A distinção das atividades e a organização por grupos de interesses contribui para que seja agradável ao aluno e este permaneça no programa de ensino sem resistência. Além disso, torna o espaço em uma espécie de universidade infantil, por ter todo espaço ocupado com as crianças, adolescentes e jovens em atividades convencionais do ensino e pelas oficinas, esporte, teatro, biblioteca. Dá assim um retrato da vida em sociedade a partir das atividades realizadas na comunidade, que são vivenciadas também dentro da escola, ensaiando com estes alunos a prática de suas relações democráticas dentro e fora da instituição educacional.

Segundo Teixeira (1977, p. 130), “trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país”. O êxito de educação trazida pelo autor traz a confiança na escola pública e, principalmente, a oportunidade de igualdade a camada social mais baixa. Sua luta foi em defesa da escola

primária e de sua expansão a todos os agregados ao interesse do desenvolvimento econômico do país, como ressalta Coelho (2009, p. 89):

A 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 – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.

Por sua luta e defesa da escola pública, Anísio Teixeira a via como meio de alavancar a estrutura econômica e social do país, a valorização da educação escolar, portanto, em um processo no qual não se deviam medir esforços nem recursos para financiar tal propósito. Embora o custeio e manutenção do modelo do Centro de Educação em tempo integral seja elevado, ainda assim acreditava que a educação não podia sofrer redução de investimentos e ser realizada com improvisos de prédios escolares, de programa de ensino e de docentes sem a qualificação para trabalhar no ensino.

Por sua compreensão de educação, embora baseada na visão liberal, este pensador traz no seu modelo escolar a visibilidade de como seria a formação completa da educação integral com a concepção de ser oferecida à população das camadas sociais como solução de problemas da educação primária comuns no país – em razão disso, tinha em vista um novo tipo de educação que atendesse aos objetivos da sociedade nova.

Entretanto, este modelo não ganhou a proporção esperada de expansão no sistema de ensino estadual e nacional, restringindo-se a uma iniciativa isolada de experiência da educação integral em tempo integral. Porém, no decorrer dos anos, é vista como referência de educação integral em tempo integral, motivando o objetivo de dar oportunidades de os alunos de classe populares obterem uma formação completa.

Neste propósito e com a influência dos ideais de Anísio Teixeira em torno de uma escola pública democrática, laica, universal e gratuita que atendesse à população brasileira, Darcy Ribeiro mobilizava também seus ideais por compreender que a força motriz estava na escola pública para sociedade brasileira. Tanto o fez que sua luta pela qualidade social da educação esteve presente na continuidade do projeto de Teixeira, visando a desenvolver a educação integral em tempo integral para as camadas populares com os serviços dos CIEPs.

Esses mesmos CIEPs foram criados em 1985, no Rio de Janeiro, com idealização de Darcy Ribeiro e desenho arquitetônico da escola por Oscar Niemeyer. O diferencial da proposta de Darcy Ribeiro é que os 101 CIEPs são resultados de uma política pública

estadual, com interesse em amenizar o fracasso escolar, principalmente dos alunos das camadas baixas, devido a elevadas taxas de repetência, evasão e baixo rendimento na aprendizagem. São criados os Programas Especiais de Educação (PEE) para os ciclos 1 e 2 do ensino escolar – o que corresponderia atualmente ao ensino fundamental dos anos iniciais e finais (1º ao 9º ano) –, com currículo integrado a socialização, instrução e cultura na mesma proposta pedagógica única e na escola padronizada. Além disso, eram oferecidos tratamento odontológico, alimentação, orientação de higiene.

A escola funcionaria com tempo de oito horas, com atividades integradas, combinando aulas, esportes, atividades dirigidas, artes, recreação, vídeos e projetos políticos de acordo com suas peculiaridades, de forma que este movimento curricular provocasse no aluno um senso de responsabilidade, crítico, político e de justiça social e cultural.

Este modelo educacional desmonta a premissa de turno e contraturno e instiga um novo modo de educação integral a partir da integralização do currículo, algo inovador para educação brasileira no desenvolvimento do tempo integral, modificando a estrutura fulcral do ensino legitimado nas escolas públicas do ensino fragmentado. Trazia para o currículo a proposta pedagógica dos interesses formativos em consonância com os desejos da comunidade, assim como sinalizava a participação social na experiência de democratização da escola, ou seja, um novo paradigma de educação escolar de tempo integral.

O que suscita no debate da educação integral é a mudança no modo de ver a educação escolar e a demanda de ingresso na escola. Esses são os desafios postos pela visão emancipadora e democrática da educação escolar. Por este sentido, as primeiras experiências em torno desta concepção de educação levantam a bandeira da educação integral para todo país, sobretudo, como meio promissor de criar a cultura da educação pública para todos de forma justa e igualitária em oportunidades de aprendizagem de saberes e ciências, do trabalho e da participação social.

Neste sentido, Cavaliere (2002, p. 2), destaca a importância da organização social do tempo:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral.

Para a compreensão do tempo na escola de hoje e da expansão da jornada escolar implica na vida da família, é preciso entender a ressignificação do tempo escolar, com a expansão da jornada escolar, que vem sendo aos poucos adotada como cultura pelo fato de alterar a dinâmica da escola de turnos. Esta última é predominante na educação brasileira, em que a oferta diária do tempo escolar se dá na prática de “turno” de quatro horas.

Nesta dinâmica da organização social do tempo, as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e dos CIEPS mostraram outra possibilidade de jornada escolar a ser empregada na escola. Isso, porque cada modelo criou atividades na rotina pedagógica para o processo formativo do aluno de acordo com seu tempo e interesses ideológicos. Cavaliere (2007, p. 1018) destaca que “em cada circunstância histórica ou local, o tempo escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre elas atuam”.

Esse fato sugere o entendimento do tempo de escola como determinado por suas demandas ou necessidades do Estado e da sociedade. Por isso, a ampliação do tempo e a extensão da jornada escolar da escola pública estão associadas à relação das metas de governo e ao desejo de a sociedade melhorar o desempenho dos alunos, elevando a qualidade do ensino. Em torno deste efeito, leva-se em consideração a continuidade necessária e o amadurecimento do compromisso político com a educação pública devem ser universalizados e qualificados para todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando a origem identitária dos alunos, sem separar o tipo de escola para rico (o conhecimento) e para os pobres (acolhimento social), conforme enfatizado por Libâneo (2012).

A inquietude pela ampliação do tempo do aluno na escola já era presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os quais são os documentos norteadores das ações para educação enquanto direito público, prescrevendo a efetivação progressiva da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a obrigatoriedade da escolarização dos 4 a 17 anos. Sendo marcos vitoriosos na educação pública, incidem na precisão de ampliar o tempo parcial para o tempo integral, indicando a necessidade de mudar para o efeito de garantir a crianças, adolescentes e jovens o respeito pela sua aprendizagem; de certo modo, o tempo parcial não é o suficiente para assegurar ao aluno a ampliação do conhecimento cultural e científico, a exemplo do CIEP, em que o aluno ficava o dia todo com atividades de ensino e culturais.

A visão de Darcy Ribeiro (2009) sobre o CIEP serem escola de dia inteiro não era invenção sua, pois se trata de um horário normal das escolas de todo o mundo civilizado.

Todas as horas destinadas aos estudos são indispensáveis para fazer o aluno aprender. Em sua compreensão, oferecer a metade do tempo para estudo a uma criança carente é condená-la ao fracasso no aprendizado e, depois, na vida.

A compreensão de educação que Ribeiro (2009) traz é aquela que se vincula a sua luta pela escola pública de qualidade para todos, algo que faz sentido nos dias atuais, diante da busca constante do direito à educação e de que esta seja de qualidade. Por isso, as experiências históricas de educação integral em tempo integral contribuíram muito para o debate da ampliação do tempo da jornada escolar nas agendas públicas do projeto de qualificação da educação. Isso, porque concebe a educação não somente na sua acepção como ensino do conhecimento científico, mas por apresentar a necessidade de reverter a intensa desigualdade social e a exclusão de crianças, adolescentes e jovens da continuidade de sua escolarização.

Com as demandas educacionais presentes na educação brasileira, sobretudo, o baixo rendimento na aprendizagem do ensino nas escolas públicas, órgãos internacionais, como a UNICEF, sugerem ações que estabelecem o “direito de aprender” (UNICEF, 2009) na interlocução institucional para viabilizar o direito social a educação. Neste sentido, a intersetorialidade, que é a relação de parcerias entre ministérios e ONGs ou empresas privadas, é usada como estratégia das políticas sociais para assegurar a universalização e a indivisibilidade dos direitos da criança.

De acordo com o relatório da infância e adolescência da UNICEF (2009, p. 9),

A universalização do direito de aprender exige uma articulação cada vez maior entre diferentes setores do poder público e entre governo e sociedade. Esse esforço conjunto é fundamental para potencializar os avanços e reduzir as iniquidades, garantindo que o atendimento e a proteção a nossos meninos e meninas se tornem de fato integrais, como estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Dessa forma, ajuda-nos a compreender que a educação escolar não está solitária na sua ação da melhoria da qualidade de ensino. Existe um conjunto de políticas e programas que está junto à ação da educação a fim de assegurar o direito social da população. Por isso, configura-se a relação intersetorial na prática da educação integral como um elemento de elevação do ensino e aprendizagem da população estudantil da educação básica como metas estipuladas pelas políticas governamentais.

Segundo Moll (2012, p. 131), “no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2007), o programa Mais Educação é proposto na perspectiva dessa agenda”. O sentido da agenda significa reconhecer que a pauta do tema da educação em

tempo integral está no compromisso das políticas para qualidade da educação pública. Dá-se ênfase à realização de programas que induzam a implementação do tempo integral nas escolas, mediante as Legislações e orientações dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024).

Em vista disso, o debate da educação integral, em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, consiste na política de educação básica no Brasil, em seu amadurecimento com as experiências vivenciadas pelo processo de democratização da educação previstas nas legislações, como a LDB 9.394/96, e na universalização do ensino na obrigatoriedade da educação básica ter sido desenvolvida pelos estados e municípios, bem como estimulada com o contexto do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) – o qual reaviva o debate da educação integral com tempo integral através do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação está vinculado à perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola a partir dos ideais de organização dos territórios educadores com a escola. Sinaliza um novo paradigma de educação em tempo integral pela concepção da intersetorialidade e da cidade educadora que embasa a proposta do programa educacional.

Entretanto, o programa Mais Educação se estabelece com a Portaria Interministerial nº 17/2007, firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, constituindo-se como estratégia intersetorial de governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidade educativas.

Como é ressaltado no art. 1º capítulo I da Portaria Interministerial nº 17/2007, que se refere ao objetivo do programa,

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.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007a).

O foco da ação do programa origina-se em ampliar o tempo para melhoria da educação, com ganhos na qualidade na aprendizagem dos alunos, ao ter sua garantia nas atividades dos 10 (dez) macrocampos que são os seguintes: *Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educação e comunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica*. Cada macro campo reúne atividades de acordo com tema (Quadro 6).

Quadro 6 - Macrocampo e suas temáticas

Macrocampo	Atividades
Acompanhamento pedagógico	Ensino Fundamental: matemática, letramento, ciências, história, geografia, línguas estrangeiras. Ensino Médio: matemática, leitura e produção de texto ou português, reações químicas, cinética química, eletroquímica, química orgânica, física ótica, circuitos elétricos, calorimétrica, célula animal, estrutura do DNA, coleta de sangue, história e geografia, filosofia e sociologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

No seu plano de atendimento, a escola poderia selecionar o mínimo de 5 (cinco) e o máximo de 10 (dez) atividades em 3 (três) macrocampos, em diálogo com o projeto político pedagógico da escola. Porém, é obrigatória a escolha do macro campo do acompanhamento pedagógico a partir das escolhas feita pela comunidade, de modo a garantir que sejam destinados os recursos ou materiais para execução das atividades curriculares da educação integral.

Entre as condicionantes do funcionamento do Mais Educação, está o fato de ser efetivado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE), em que são estes que fornecem os meios para garantir a sustentabilidade da ação dentro da escola após a adesão aos macrocampos e a escolha das atividades que se tornam aportes curriculares para formação do aluno.

Essas atividades são coordenadas por um professor da escola, denominado de “professor comunitário”, com a colaboração de educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais que organizam os arranjos educativos envolvendo a comunidade escolar para desenvolver a educação integral. Estão implicados nesse propósito a gestão da escola, os funcionários e as famílias como aqueles responsáveis pela educação dos alunos e sua aprendizagem na comunidade.

Por isso, caso a escola não possua condições físicas adequadas para as demandas das atividades, a compreensão do conceito de reorganizar novos espaços gera a busca dos territórios educativos e das parcerias – com igrejas ou associações, por exemplo – que possam partilhar dos espaços que possuem para desenvolver a aprendizagem das atividades complementares do Programa para crianças e adolescentes.

Desse modo, reorganiza-se a rotina da escola e se estabelece na identidade do Mais Educação a perspectiva da educação integral por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. De acordo com o manual PDDE 2009, ao se referir a Educação Integral no programa Mais Educação: “Não se trata ou recriação, da criação da escola como instituição, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral” (BRASIL, 2009, p.01)

Neste sentido, o programa Mais Educação, por sua natureza, segundo Moll (2012, p. 138), “constitui em estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar”. Assim, é significativa a experiência em curso, por conta da própria expansão da adesão do programa em todo país, ou seja, de norte a sul há ao menos uma escola de tempo integral a partir do programa e das ações de investimentos financeiros veiculados pelo FUNDEB, em suas diretrizes de financiamento para educação de tempo integral.

Neste caso, como o Mais Educação é uma política pública nacional, ele abrange os aspectos de orientação pedagógica da educação integral com aportes financeiros que sustentam suas ações nas escolas com a finalidade de efetivação nos sistemas de ensino. Favorece ainda mais que seja uma experiência que sustenta a discussão do tempo integral, ajudando no desafio da compreensão do sentido deste modelo de educação no chão da escola e na modificação da rotina e prática pedagógica legitimada no cotidiano institucional.

Na visão de Arroyo (2012, p. 42), “o sentido mais radical trazido por esses programas é trazer a reflexão e prática pedagógica, didática, docente, curricular, gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espaços nos processos de formação humana”. Por isso o autor destaca a centralidade do viver, do aprender, do humanizar-se, enquanto presos à contrariedade do corpo, no que diz respeito a fome, desproteção, marginalidade e ansiedades de sobrevivência na sociedade.

Portanto, cria o sentido do processo educativo como condição para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, a partir da centralidade da vida do educando. Por este sentido, o movimento da educação integral é retomado nos bastidores da educação pública, em razão de retratar a busca da amenização das desigualdades sociais. Assim, o direito de aprender é levado ao público como condição essencial da ampliação do tempo na jornada escolar – por esse motivo, as primeiras experiências do Mais Educação no país são importantes no cenário da política pública do tempo integral. Na medida em que traz à tona as fragilidades da escola pública, o interesse é na melhoria dos resultados do IDEB e na perspectiva da educação integral em tempo integral.

Procurar alternativas de fazer educação e alcançar as metas de resultados do IDEB é o que move muitas ações em torno da educação em tempo integral em instituição adequada para este formato escolar ou na adaptação de instituição para este fim pedagógico. Porém, muitos municípios já estavam implementando o tempo integral, pelo menos com uma unidade escolar e em regime de educação integral ou em projetos antes do programa Mais Educação, como no exemplo dado por Moll (2012) sobre a experiência da Escola Viva (Campinas - SP) e da Escola Plural (Belo Horizonte - MG). São ambos exemplos de movimentos construídos na redemocratização do ensino no país, envolvendo a comunidade neste ideal pedagógico.

Portanto, as experiências vêm avançando nos municípios por suas iniciativas e concepção de educação, fomentando, nas suas particularidades, a importância da formação do sujeito multidimensional no contexto cognitivo, corpóreo, físico, social e afetivo. Insere assim novas mentalidades para compreender o mundo no contexto de suas relações, o que configura uma realidade de exemplos bem-sucedidos de educação em tempo integral implementados na rede pública municipal.

É o exemplo de Juiz de Fora – MG, de acordo com Coelho (2009, p. 92), que demonstra o que vem acontecendo e precisa ser destacado.

Em Juiz de Fora/MG, a proposta denominada Educação em Tempo Integral (ETI) está em via de ser normatizada por meio de lei municipal e conta com a adesão de quatro escolas, inclusive uma situada em zona rural, cujas atividades acontecem nas instituições de ensino formais e a comunidade expressa interesse em participar das aulas das 7h às 17h, do ensino regular e atividades complementares mescladas, no horário escolar, refeições, oficinas pedagógicas e escolas adaptadas e equipadas para formação integral.

Outro exemplo que Coelho (2009) ressalta está em Apucarana – PR, em um projeto que se constitui como política pública firmada por meio de compromisso da sociedade

organizada com quatro pactos: educação, reponsabilidade social, pela vida, por uma sociedade saudável, ocorrendo no espaço escolar e fora dele. Isso é um diferencial, na medida em que organiza uma política intersetorial, envolvendo programas e ações desenvolvidas pelas esferas pública e privada, na área da saúde, assistência social, cultura, esporte, educação, com intuito de oferecer educação integral para demanda escolar.

Em Santarém - PA, conforme a pesquisa de Farias e Colares (2017), há a experiência da Escola de Ensino Fundamental Irmã Dorothy Mae Stang e a Escola de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz; ambas foram implantadas pela Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de efetivar a política de Escola em Tempo Integral na rede municipal de ensino, proporcionando ao aluno a vivência de um currículo diferenciado daquele a que estava acostumado na escola de tempo parcial.

Em 2011, segundo Alves (2012), no município de Palmas - TO,

O governo municipal preocupava-se em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, para que tivessem acesso a uma escola pública de qualidade e ao conjunto de saberes e oportunidades dadas aos demais estratos sociais.

No sentido de conceber a educação, o governo fez investidas no modelo educacional de tempo integral, seguindo o projeto dos CIEP do Rio de Janeiro como pressuposto teórico do projeto de educação. Tem-se em vista a formação democrática e inclusiva, bem como a organização do tempo, espaço e atividades voltados a esta concepção da escola padrão, construída com salas de aulas, biblioteca, salas de dança, entre outros itens importantes para formação.

Segundo Alves (2012), no processo de construção do projeto de educação integral, foi o envolvimento da comunidade que faz com ela se tornasse uma política pública municipal:

Participação na formulação, acompanhamento, implementação e avaliação de políticas públicas em educação numa sociedade complexa e diferenciada, buscando instituir mecanismos que permitam sua inserção, compreender como superar as dificuldades e os obstáculos, assim como sua participação nas decisões mais complexas. Também requer pensar a jornada escolar segundo uma concepção de educação integral, com a perspectiva de um horário expandido que represente a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (ALVES, 2012, p. 132).

Estes exemplos destacados são representativos de outros que acontecem e estão sendo objeto de estudos nas pesquisas deste campo educacional. Dentre as produções de pesquisas nos programas de pós-graduação de Universidades Federais, há dissertações dos

Programas de Pós-Graduação de Educação sobre as experiências de educação integral e de tempo integral em municípios do estado do Pará, as quais revelam que as experiências se concretizam com as políticas públicas de indução ao tempo integral, seja com o Programa Mais Educação seja com adaptação da escola existente para o tempo integral.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de 2015 a 2018, são encontradas dez dissertações que discutem a Educação Integral e Tempo integral, abordando este tema nos níveis de ensino da Educação Básica. Seus objetos de estudos nos ajudam a compreender que a Educação integral e de Tempo Integral na Amazônia se efetiva em meio a contradições relacionadas a como é concebida no projeto e no modo de desenvolvimento da organização do tempo, dos espaços e das atividades no cotidiano escolar.

É possível notar nas pesquisas como as instituições escolares estudadas conseguem desenvolver a concepção de tempo integral nas atividades pedagógicas articuladas ao desenvolvimento do aluno – enquanto outras escolas executam somente o Programa Mais Educação de forma isolada da comunidade educativa e sem relação com o projeto político pedagógico da unidade de ensino.

Outra busca realizada foi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Em seu banco de teses e dissertações, encontramos cinco dissertações, no período de 2013 a 2017, as quais enfatizam a ampliação da jornada escolar, por meio do programa Mais Educação. Os estudos analisam aspectos da gestão, como o macrocampo do Programa Mais Educação e o financiamento da educação pública por meio da escola de Tempo integral. Os estudos concluem que a implantação do Programa Mais Educação tem possibilitado importantes contribuições na superação da escola pública de turno parcial, porém, contraditoriamente, é constatada a necessidade de melhorar as escolas públicas quanto a sua infraestrutura, a fim de desenvolver as atividades do PME e as práticas de fomento à educação integral.

Essas produções estão atreladas às discussões do programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, que por sua vez analisam a prática e gestão do Programa Mais Educação. Por exemplo, Luciene Maria da Silva (2016) trata da concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários participantes do Programa Mais Educação nas escolas da rede pública urbana de Oriximiná - PA. A pesquisa apresenta em suas conclusões que as políticas públicas implementadas apresentam ainda muitas fragilidades

no que tange ao alcance de objetivos e finalidades para atender a crianças, adolescentes e jovens em todos os seus aspectos multidimensionais.

Nesse aspecto, em seu modo de operacionalizar, a escola de tempo integral ainda carece de esclarecimentos e aprofundamento do tempo integral no sentido deste modelo educacional. Em razão disso, impossibilita a ressignificação do conceito de tempo como atributo do currículo de ensino na mudança escolar, de modo a redimensionar a prática escolar de turno para a proposta de tempo integral, ou seja, realiza-se mais do mesmo nesse processo. Trata-se de mais um desafio posto pela concepção da educação em tempo integral, pois não tem pressupostos fundamentados para pôr em prática, o que resulta na ampliação do tempo sem o vínculo com a educação integral, algo trazido no processo de implementação do Mais Educação como obrigatoriedade de cumprimento pela gestão da educação.

Isso também pode ser visto no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), em duas dissertações sobre a concepção de Educação integral em tempo Integral e a abordagem sobre o financiamento do referido modelo na educação pública. Foi evidenciado nos trabalhos como a experiência do tempo integral é concretizada, seja pela concepção seja financiamento, de modo que os estudos expressam, na realidade educacional do estado do Pará, o andamento da implantação da Educação em Tempo Integral no interior das unidades escolares das redes municipais e estaduais.

É importante destacar que um desses trabalhos, produzido por Carla Santos Cardoso (2018), analisa as concepções de educação integral e(m) tempo integral no processo de experimentação numa unidade escolar do ensino fundamental em Belém - PA. Em sua conclusão, encontra um paradoxo na experiência em andamento influenciada pelo Programa Mais Educação, que, ao mesmo tempo, constitui-se em concepção passada, sendo substituída pelos fundamentos do Programa Novo Mais Educação, em decorrência das mudanças ocorridas no teor dos programas que fomentam a Educação em Tempo Integral.

Por sua vez, a dissertação de Aliny Cristina Silva Alves (2018) analisa os dispêndios da escola “*Integralle*” no processo de implementação em tempo integral. Conclui em sua pesquisa que a política de financiamento educacional vigente, baseada em gastos dos recursos disponíveis, não garante a efetividade do direito à educação, especialmente no ensino médio em tempo integral.

Entre as dissertações observadas sobre escolas de tempo integral, a de Cláudio Nascimento da Costa (2015) ajuda a compreender a dinâmica envolvida das políticas

educacionais na implantação do tempo integral nas escolas públicas paraenses, além de como são efetivadas a partir do empirismo e das concepções da prática do tempo integral. Demonstra assim que possibilitam a mudança na estrutura ideológica da escola para educação em tempo integral.

É com esse modo de ver a escola, de fazer novo, que a experiência de Tempo Integral se amplia ainda mais nas discussões, na compreensão de que o Tempo Integral é uma possibilidade de oportunizar aos alunos a melhoria de aprendizagem, a ampliação cultural, científica e tecnológica. Para fundamentar seus empenhos de fazer acontecer pela experimentação, a escola de tempo integral como política educacional é uma ação efetiva de reorganização do que se ensina, para que e como nas escolas públicas. A Educação em tempo integral se consolida como um modelo de organização escolar com princípios da educação integral no país, concretizando em experiências educacionais o sentido da qualidade da educação, a necessidade e a importância das políticas públicas.

O programa Mais educação, por exemplo, dá a sustentação ampliação da Jornada escolar, por viabilizar uma educação em tempo integral, redimensionando a prática pedagógica a partir da integralidade do ser humano. Este propósito vem sendo construído e desafiado no que tange a aprendizagem, avaliação, disciplina, gestão, cultura. Enfim, as oportunidades de aprendizagem são colocadas em evidência na implementação do projeto educacional em tempo integral consoante às legislações que visam à ampliação do tempo para garantir a educação a todos com qualidade e equidade social para população que, sobretudo, é atravessada pela exclusão dos direitos básicos ao seu desenvolvimento integral.

3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e sua relação com a política de educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras do século XXI

A situação educacional brasileira é caracterizada por baixos índices de reprovação escolar, evasão, distorção idade-série, entre outras situações da escola pública que registravam o descaso de investimentos e de políticas públicas para a situação real da educação no país. Porque os problemas educacionais são vistos como casos isolados, a visão fragmentada e separatista da educação básica da educação superior delimitava territórios de investimentos, sendo priorizada a educação básica – neste caso, o ensino fundamental. Essa prioridade é decorrente das reformas educacionais dos anos 1990, das

influências dos investidores externos, como o Banco Mundial, da prioridade ao ensino fundamental no acesso da população a este nível de ensino e da obrigatoriedade de concluírem esta etapa formativa.

De acordo com Soares (2009, p. 21),

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Para ajustar a situação educacional e as orientações externas do Banco Mundial, foram criadas as políticas educacionais com sentido de melhoria na educação por meio das reformas na organização do ensino e nas legislações que favorecessem aos investimentos necessários para qualificação da educação escolar. Podemos citar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Isso favoreceu o acesso e a permanência do aluno na escola, ao fazer uso de outros programas que colaboram com essa garantia de direito, como Programa de Alimentação Escolar, Programa de Transporte Escolar, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que são efetivados na educação pública no intuito da melhoria do ensino por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entretanto, dentro das políticas educacionais existentes e a criação de novas – como o Programa Mais Educação, Biblioteca na Escola, a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) –, têm-se inovações para o investimento em toda a Educação Básica (educação Infantil ao Ensino Médio), bem como para o financiamento da Escola de tempo Integral.

Desse modo, com a necessidade de criar um plano que viabilizasse a qualificação da educação no país e amenizasse os problemas de desigualdades educacionais, o Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 6.084 de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela união Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistências técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Foi considerado um plano executivo do governo federal – em especial do Ministério da Educação – com a finalidade da melhoria do ensino da educação básica. A elaboração incluiu a participação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Todos pela Educação, que são entidades representativas da sociedade civil ligadas a ONGs, movimentos sociais, entre outros, unidos pelo objetivo do direito à educação e da sua qualidade como meio de elevar o crescimento do país e da educação de sua população.

Neste paradigma de educação embasado no processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a estruturação ocorre por meio das reformas educacionais e a partir das concepções do que se deseja ser implementado na formação do indivíduo – neste caso, a função social da escola no processo formativo, que tem a ver com o que ensinar, como ensinar e principalmente o resultado destes procedimentos, de modo que o produto final empreendido pela escola são os resultados de aprovação, reprovação, ou seja, o rendimento escolar que determina a produção da escola na visão capitalista.

Portanto, na ótica do Banco Mundial, as prioridades frente aos desafios da educação pública, estão no *acesso*, na *equidade* e na *qualidade*. Acredita-se na reforma educativa como a reforma do sistema escolar, portanto, com custos econômicos, sociais e políticos para os países. Torres (2009, p. 131) refere-se a isso destacando os elementos principais do pacote de reforma dos países em desenvolvimento, a exemplo da primeira prioridade “sobre a educação básica, por considerar benefício social e econômico essencial para desenvolvimento do país e aliviar a pobreza”.

A segunda prioridade destacada por Torres (2009, p. 134) é “a melhoria da qualidade, na visão Banco Mundial, [que] seria o resultado da presença de insumos que intervêm na escolaridade”. São considerados fatores determinantes para o aprendizado aspectos como: espaços nas escolas de biblioteca; tempo de aula; livros didáticos; laboratórios; salário do professor; conhecimento do professor; quantidade de alunos em turma; tarefas de casa, etc. Entretanto, a recomendação é investir em três prioridades; nesse caso, aumentar o tempo de instrução, de aula e da jornada escolar, o livro didático e melhorar o conhecimento docente – formação dos professores em serviço com a formação inicial sendo estimulada a distância.

O pacote de prioridades da reforma educativa em países em desenvolvimento sugerido pelo Banco Mundial (BM) é apresentado no quadro abaixo a partir da visão de Torres (2009).

Quadro 7 - Prioridade da reforma educativa proposto pelo Banco Mundial

Prioridade	Elementos
1) A prioridade depositada sobre a educação básica	O BM vem estimular os países a concentrar recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim para aliviar pobreza. (TORRES, 2009, p. 131)
2) A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa	A qualidade localiza-se nos resultados e esses verificam-se no rendimento escolar.
3) A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa	A importância da descentralização. “Existe uma urgente necessidade em todos os países de reformular administração da educação.”
4) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados	Junto com importante e acelerado esforço de descentralização, o BM aconselha os governos a manter centralizadas quatro funções para a melhoria da educação: fixar padrões; facilitar insumos que influenciam o rendimento escolar; adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e monitorar o desempenho escolar.
5) A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares	Uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição, referindo-se a três âmbitos: contribuição econômica para sustentação da infra-estrutura escolar; os critérios de seleção da escola; um maior envolvimento na gestão escolar.
6) o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação	Esse conceito insere-se numa proposta de diversificação da oferta educativa, a fim de introduzir a concorrência no terreno educativo (concorrência está considerada como mecanismo chave da qualidade)
7) A mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para educação;	O BM propõe uma redefinição do papel tradicional do estado em relação a educação, uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação.
8) um enfoque setorial	O modelo de diagnóstico, análise e ação que propõe o BM traz um enfoque eminentemente setorial.
9) A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica	O BM recomenda fazer uma melhor e mais exaustiva análise econômica na tomada de decisões políticas e na priorização de insumos instrucionais a investir.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Torres (2009, p. 125-138).

Nossa atenção é voltada para as prioridades da reforma educativa, com ênfase no tempo integral, e quais estão ainda em evidência no PDE dentro de suas metas. Embora tenham ocorrido e estejam em processo as reformas educacionais iniciadas nos anos 90 e estabelecida pelas legislações vigentes, é importante ressaltar que ainda são traçadas ações

que complementam a prioridade da educação básica e sua melhoria. Portanto, é notado ainda nas metas do PDE a complementariedade das prioridades da reforma dos anos 90, porém, com nuances diferenciadas no que se refere à qualidade social da educação e à visão sistêmica de toda a educação em suas etapas e modalidades na relação educação básica e educação superior.

A visão intersetorial é estabelecida principalmente no contexto do PDE, por meio da iniciativa de Educação para Todos, já que estabelece o tratamento da intersetorialidade por meio das metas da educação, sendo oposto ao enfoque setorial dado pelo banco Mundial. Segundo essa perspectiva, o problema da educação se restringe à ação escolar e a proposta do plano sistêmico é a compreensão de que o problema da qualidade da educação precisa do envolvimento de todos os segmentos sociais e institucionais para buscar a igualdade de oportunidades a toda a população.

O PDE possui a concepção de educação alinhada aos direitos de acordo com CF/88, no sentido de que o direito à educação seja garantido, de modo a se superar a intensa desigualdade de acesso e permanência na escolarização vivenciada ainda por muitos brasileiros. Diante disso, a desigualdade vem a ser um dos elementos norteadores do plano para enfrentar e superar esse desafio social, econômico e territorial predominante nas oportunidades educacionais.

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo (BRASIL, 2007a, p. 6).

A ideia de responder a esse desafio consiste no enlace da educação e do desenvolvimento – no sentido da palavra enlace, “de juntar, dar as mãos”, trazendo para a educação a importância do desenvolvimento, ambos necessárias para compreender que a melhoria da qualidade não se fará isolada. Diferentemente de uma ação imediata somente para um nível de ensino, melhorar desempenho de uma escola ou de um estado, a ação deve ser conjunta para todos os níveis de ensino, modalidades e contextos que envolvem a educação escolar.

O PDE possui seis pilares sustentadores: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social. São desdobramentos das finalidades de demonstrar como se desenvolve o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade. Entretanto, os eixos norteadores (educação

básica, superior, profissional e alfabetização) reforçam ainda mais o compromisso com os suportes institucionais como regime de colaboração em relação ao sistema nacional de avaliação e ao sistema nacional de formação de professores.

Isto se dá pelas ações dentro do plano que compreende 40 programas, dentre os quais estão o IDEB, Provinha Brasil, Piso Salarial Profissional Nacional, entre outros. Todos os programas estão em torno da melhoria da qualidade e da equidade. Nesse ínterim, dentro do plano de ações para Educação Básica, consta quatro propostas concretas: 1) Formação de professores e piso salarial nacional; 2) Financiamento: Salário –Educação e FUNDEB; 3) Avaliação e responsabilização: o IDEB; e 4) O Plano de Metas: Planejamento e gestão educacional.

Todas essas são ações a serem efetivadas. Para isto, o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, dispõe sobre o estabelecimento do plano de metas de compromisso do Todos pela educação, pela união Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e estado, além da participação da família e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da Educação Básica (BRASIL, 2007a).

No intuito de a qualidade ser alcançadas pelos municípios e estados com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dá-se novos impulsos pelo movimento de integrar a participação de todos pela educação, ou seja, o governo, as entidades sociais, a população deve passar a participar e se envolver na melhoria da qualidade do ensino da escola pública. De fato, o plano de metas – Compromisso Todos pela Educação – é um conjugado dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios.

Uma vez estabelecidas diretrizes, dentre estas destacamos: ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular; integrar os programas da área de educação com outras áreas, como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, tendo em vista o fortalecimento da identidade do educando com sua escola; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas. Retiradas do art. 2º do Decreto nº 6.094/2007, estas diretrizes nos interessam por ressaltarem a ações que induzem ao tempo integral na escola, bem como no município, a partir de sua adesão ao compromisso Todos pela Educação, que pode se desenvolver dentro do sistema de ensino local.

Como esse Plano de Metas, depende da adesão do município para efetivar as ações e receber assistência técnica e financeira; portanto, é preciso que cada ente federado disponível para aderir de forma voluntária realize seu Plano de Ação Articulada (PAR), que é o “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a).

Então, o PAR foi a base para o termo de convênio ou de cooperação entre o Ministério da Educação e o ente apoiado; além disso, é o instrumento de monitoramento das ações do PDE nas ações finais para a população desempenhadas nos municípios, por exemplo. Enquanto isso, o MEC executou o acompanhamento geral dos planos, a realização de capacitação para gestão dos resultados e a gerência dos recursos financeiros para implementação das ações políticas previstas pelos planos.

Essas ações políticas são implementadas com os recursos financeiros, tal como o do FUNDEB, o qual é um dos mais destacados no PDE, apresentado como um dos que fomentam a educação em tempo integral a partir da inovação incorporada – qual seja, a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas, que não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno, de modo que a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado.

Esta inovação de investimentos na educação em tempo integral, assim como a diferenciação de recursos de aluno em tempo parcial para o aluno em tempo integral, possibilita ainda mais as ações dos municípios em implantarem em seus respectivos sistemas de ensino ações com escolas de tempo integral ou adaptação de instituições escolares para desenvolvimento deste modelo de educação, seja por meio dos programas do governo federal seja em parcerias com entidades não governamentais no intuito de estabelecer a formação integral para crianças e adolescentes na jornada escolar.

De acordo com o art. 36 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, considera-se como período integral a jornada escolar que se organiza em 7h diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Assim, dá mais notoriedade à quantidade de horas da jornada escolar, do mesmo modo que está previsto no Plano Nacional de Educação (2001-2010)

As diretrizes do ensino fundamental de nove anos tratam da Educação em Escola de Tempo Integral nos art. 36 e 37, dando ênfase a essa proposta educacional, como é expresso no próprio art. 37:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010b, p. 10).

Neste sentido, o PDE sinaliza para avanços nas inovações da educação em Tempo Integral, a partir dos programas e ações da melhoria da educação básica e educação em tempo integral, por meio das legislações presentes e programas de indução, como é o caso do Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010c). Constitui-se assim como estratégia do MEC para indução da construção da agenda de educação integral nas redes de ensino estadual e municipal, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, por meio de atividades como acompanhamento pedagógico, esporte, lazer, direitos humanos em educação, educação ambiental, cultura digital, cultura e artes, promoção da saúde, uso das mídias, entre outros exemplos das atividades optativas dos macrocampos disponibilizados pelo programa.

Desta forma, evidencia-se que as ações do PDE estão conectadas e inter-relacionadas na educação básica. Por isso, o tempo integral é uma meta a ser desenvolvida dentro sistema de práticas de educação integral, que influencia nos resultados das aprendizagens dos alunos desfavorecidos das oportunidades escolares. Nesse sentido, embasamos esta reflexão na análise de um sistema de práticas de educação integral de Leclerc (2012) que diz:

Um sistema de práticas de educação integral pressupõe a articulação dos elementos estruturantes da política educacional (financiamento, gestão, formação, valorização profissional, currículo, avaliação, etc.) e a convergência de meios, conteúdos e atores sociais para responder a ampliação das funções da escola, notadamente em relação às rotinas de atenção e cuidados. Sem esse sistema a sobrecarga de trabalho dos professores acaba descaracterizando sua ação docente. As políticas intersetoriais, particularmente entre os campos da educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, representam o principal potencial da educação integral. Nesse sentido, emprega-se a expressão “educação integral e em tempo integral”, em referência ao conjunto das políticas públicas e ao seu mapeamento, em relação ao raio de presença da escola em sua comunidade e na configuração da cidade (LECLERC, 2012, p. 308).

Portanto, a conjugação de esforços entre União, estado, Distrito Federal e Municípios é necessária para que os desdobramentos do PDE ocorram nas ações finais de implementação das práticas da educação integral nos municípios. Neste caso, a educação em Tempo Integral representa uma ação a ser desenvolvida pelos municípios em seus sistemas de ensino, aos quais, por meio das metas do PDE e do PAR, é atribuída ainda mais a autonomia de criar e investir na educação em escola de tempo integral de acordo com a sua realidade e os seus esforços.

Por isso, as ações do PDE, são resultados da agenda política estabelecida para ampliação do tempo da jornada escolar, induzindo as escolas a reorganizarem suas práticas políticas e pedagógicas, “associando a concepção da centralidade da escola no que tange ao processo de ensino-aprendizagem a centralidade que só faz sentido se tiver que reforçar a centralidade do aluno no sistema educacional” (MENEZES, 2008, p. 04).

É este o grande diferencial na proposta do PDE na educação Integral e no tempo integral: justamente chamar ação da escola para a aprendizagem do aluno, a organização curricular e pedagógica da rotina em torno da formação integral. Essa formação integral está sendo vista sob o conceito de educação integral como possibilidade de formação integral de indivíduos percebidos como multidimensionais (CAVALIERE, 2002, COELHO, 2007).

Assim, lança-se um olhar da prática política e pedagógica compreensiva sobre o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006). Partindo desse olhar, podemos perceber quanto o PDE colaborou nesse objetivo de atingir a demanda social da educação, dando ênfase à intersetorialidade na qualidade social da educação. Nas oportunidades de aprendizagem dos alunos com baixo rendimento e aproveitamento escolar, tem-se a chance de continuar estudando e seguir os processos educativos não se ocupando exclusivamente da dimensão intelectual, mas se ocupando de outras dimensões humanas (afetiva, moral, física, ética, estética), de modo que, para isto, a compreensão trazida pelo programa Mais Educação está relacionada à integralidade dos territórios onde está inserido.

A partir da compreensão dos fundamentos da Educação Integral e do tempo Integral, podemos dizer que as estratégias empregadas pelo PDE e articuladas com os entes federados e a comunidade, na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, têm mostrado que as experiências de escolas de tempo integral

vivenciadas nas redes de ensino são pertinentes para a garantia de sua consideração como novo paradigma em formação do tempo integral no sistema nacional.

Embora haja observação que o PDE apresenta uma proposta de educação integral e tempo integral avançada para o tipo de escola pública no cenário educacional brasileiro, nos estudos realizado por Cavaliere, Libâneo, Gadotti, percebe-se que o modelo de escola de tempo integral democrático ainda está distante dos formatos de escolas de turno único que vem sendo implantados nas escolas brasileiras, nas últimas décadas.

No estado do Pará essa realidade está claramente colocada quando se analisa a Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC (PARÁ, 2012) e Resolução nº 003/2012 –GS/SEDUC (PARÁ, 2012) e sobretudo a analisarmos os estudos sobre a implantação das Escolas de Tempo Integral do Pará a exemplo os estudos de Costa (2015) e Guimarães (2018, nos pontam as fragilidades dessa política na rede de ensino paraense.

O município de Moju/Pa não se distancia dessa realidade, principalmente, porque até os dias atuais, criou um projeto piloto de escola de tempo integral, a qual durante o funcionamento não evidenciou a identidade em ser uma escola de tempo integral ou de tempo parcial com atividades extras-curricular. Dada as características de sua implantação e de sua proposta pedagógica, conforme será analisada na seção 4 a seguir.

4 A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MOJU

Esta seção foi construída com objetivo de analisar o processo de implementação do tempo integral na Escola Municipal de Moju, no ano de 2009, com as categorias analíticas tempo e espaço da organização escolar. Esta experiência foi o projeto piloto da rede de ensino municipal e sendo única escola criada para tal finalidade. De acordo com a seção anterior, Fundamentos da Ideia de Educação Integral e Tempo Integral, havia um cenário propício, dentro das políticas públicas, para educação que apresentasse uma proposta escolar para melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras.

E no Estado do Pará, na abordagem da política de criação do Tempo Integral, percebemos essa relação de indução a este modelo escolar, que se faz presente a partir do ano de 2008, com sua adesão ao programa do Governo Federal “Mais Educação”, e os possíveis avanços a partir do ano de 2012, com o Projeto Estadual Escola de Tempo Integral (SEDUC/PA).

Contudo, o município de Moju havia criado seu projeto de escola de tempo integral, bem antes da política estadual, normatizada em planos e decretos. Esse projeto municipal configura-se a partir de uma experiência municipal, fruto da realidade de vulnerabilidade social das famílias urbanas da cidade e das cobranças por parte de movimentos sociais, bem como de órgãos federais e estaduais, pressionando a gestão municipal, para criar estratégias e reverter esse cenário de exclusão social.

Nesse aspecto, condicionado pelas lutas do direito social e educacional, a discussão da educação em tempo integral foi vista como uma forma de os alunos e alunas impetrarem oportunidades educativas que os ajudassem ainda mais em seu desenvolvimento humano. E a partir dessa compreensão de educação escolar e da importância do tempo integral, a escola foi sendo projetada para atender essa finalidade do ensino. E nessa seção, buscamos com análises dos dados coletados nas entrevistas e documentos, discutir como essa política de educação de tempo integral no estado do Pará, em geral, e a escola de tempo integral no município do Moju, em particular, foi sendo constituída, sobretudo as concepções educacionais que transversalizam na experiência local.

4.1 A política de Escola em Tempo Integral no Pará

No estado do Pará, a implementação da política de educação integral e em tempo integral vem sendo gradativa na sua rede escolar. Sua primeira investida se deu com a adesão ao programa do Governo Federal “Mais Educação”, em 2009, pelo objetivo “de colaborar para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal 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” (BRASIL, 2007a).

A incumbência do estado na implementação do programa “Mais Educação” se desenvolveu por meio do apoio às escolas estaduais, que tiveram baixos índices no resultado do IDEB. Dentre suas responsabilidades, estava a de desenvolver ações culturais e ações socioeducativas no contraturno escolar, fosse no espaço físico da escola, fosse em espaços estabelecidos por parcerias com a comunidade. Tinha-se em vista o fomento à melhoria do ensino e da aprendizagem, mediante ampliação do tempo na escola para a formação integral do aluno.

Nesse sentido, reitera-se a ação do estado com o Plano Estadual de Educação (PEE/PA), aprovado pela Lei n° 7441, de 2 de julho de 2010, que traz em seu texto garantias educacionais asseguradas na LDB 9.394/96 quanto à implantação do ensino integral – que deve se dar a critério do sistema de ensino e em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (2001-2011), que por sua vez, traz nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, a ampliação progressiva da jornada escolar para escola de Tempo Integral.

Dentre as garantias educacionais, podemos observar no PEE/PA (2010), a oferta de educação integral na Seção II, intitulada de Diretrizes, Objetivos e Metas para a educação paraense, a meta 2.2 do Ensino Fundamental, na diretriz 2, que diz:

2- Implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, em especial, àqueles que se encontram em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras (PARÁ, 2010, p. 10).

Na seção II do Ensino Fundamental, que trata da diretriz de implantação gradativa da escola de Tempo Integral, a meta ou objetivo a ser realizado não se faz clara, porém, no 14º objetivo, é enfatizada a meta de “viabilizar a implementação do ensino fundamental de nove anos obrigatório com início aos seis anos (6 anos) de idade, implantando gradativamente a escola em tempo integral” (PARÁ, 2010, p. 10). O que chamou nossa atenção e contribuiu para a nossa análise foi a estratégia política do PEE/PA de 2010 com a educação integral e em tempo integral na rede de ensino paraense, quando associa a organização escolar à implementação do ensino de nove anos do ensino fundamental.

O que se compreende é que o estado pode implementar “a escola de Tempo Integral” quando julgar necessário, já que utiliza o termo “gradativo” – o qual é vago, em nosso entendimento, por não dar concretude para a meta a ser realizada neste plano de 2010, bem como não informar se haverá programas de construção de escolas, aquisição de imobiliários ou formação docente para aqueles que trabalharão em tempo integral na escola. Dessa maneira, não se evidencia o compromisso previsto pela diretriz educacional do projeto de dez anos para a rede estadual de ensino, no qual o governo formula suas ações e estabelecimento das metas direcionadas para a educação integral e de tempo integral.

Porém, no ano de 2015, com aprovação da reformulação do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a), sob a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, especifica-se a implantação gradativa, estipulando a meta 6 em “*oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica*” (PARÁ, 2015a, p. 4).

Observa-se que a meta do estado é inferior à do PNE (2014-2024), o qual não se alinha ao que determina, ou seja, o oferecimento mínimo 50% das escolas públicas e atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Entretanto, no PEE/PA de 2015, são apresentadas 10 estratégias vinculadas à meta de oferta do tempo integral. Como exemplo disso, destacamos algumas estratégias, que são: o regime de parcerias para construção de escolas e de aquisição de imobiliários adequados para o tempo integral; a formação específica para os docentes deste regime escolar, bem como a jornada de trabalho exclusiva em uma escola de tempo integral e o estímulo de parcerias das escolas com outros aparelhos culturais dos municípios, como museus, cinema, etc.

Contudo, assinala-se que, apesar de indicar metas e estratégias, o PEE/PA de 2015 revela sutilmente o descompromisso com a educação em tempo integral, na medida em que o governo, em sua política de educação, delega essa obrigação para a gestão da escola, que

deve efetivar o funcionamento do tempo integral por meio das parcerias para uso dos equipamentos públicos e culturais. Como os municípios paraenses são carentes desse material, isso pode ser considerado um dos obstáculos para ampliação da jornada escolar no desenvolvimento das atividades de cultura e arte.

O Estado desenvolveu também ações nas quais a SEDUC-PA efetivou, diante da implementação do Tempo integral, a criação do *Projeto Escola de Tempo Integral* em 2012. Foi uma ação que promoveu a implantação do Projeto-Piloto dentro da rede de ensino, conforme a Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC (PARÁ, 2012a). O horizonte visava configurar no cenário paraense a política estadual para educação em tempo integral e consolidar a experiência nesta organização escolar, a partir desta iniciativa, de acordo com objetivo de que trata o artigo 1º da referida resolução:

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 (PARÁ, 2012a, p. 2).

No que concerne ao objetivo, o projeto prevê prolongar a permanência dos alunos na escola básica, de modo que a jornada seja ampliada com a oferta da possibilidade de aprendizagem e enriquecimento do currículo. Isso nos deixa alerta quanto à proposta da educação integral, no que diz respeito à ampliação das possibilidades de aprendizagem e do currículo do conhecimento básico. Deste modo, vê-se um viés do sentido da educação com formação integral, embora não seja o suficiente, pois precisaria do espaço físico adequado e do espaço curricular para desenvolver este objetivo.

No mesmo documento, foram estabelecidos dois critérios básicos para seleção das escolas, conforme o artigo 3º, a saber:

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 (PARÁ, 2012a, p. 2).

De acordo com os critérios constituídos, podemos perceber que o governo estadual não fará investimentos na estrutura física da escola para atender ao tempo integral. Portanto, para a escola entrar no projeto, deveria ter os espaços apropriados para o

funcionamento. Quanto ao segundo critério, é possível destacá-lo por se apresentar dentro de uma perspectiva democrática quando expressa que, para participar do projeto, a decisão deveria ser da comunidade escolar, ou seja, do conselho escolar, e não seria uma decisão imposta pelo governo, a fim de implantar o tempo integral naquela escola.

Portanto, foram selecionadas 10 escolas da educação básica, de acordo com os critérios previstos no projeto, sendo 6 unidades do ensino fundamental, 3 escolas de Ensino Médio e 1 unidade de educação profissional. A pretensão era expandir gradativamente para toda a rede, no entanto, até aquele momento, a oferta ficou restrita à Região Metropolitana de Belém, mas com a perspectiva de ser desenvolvida, posteriormente, nos demais municípios paraenses.

De modo similar, a definição da organização curricular do projeto de escola de tempo integral é feita pela Resolução nº 003/2012 –GS/SEDUC (PARÁ, 2012b, p. 2), documento “que assegura aos alunos da Educação Básica a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação sociocultural e tecnológica e a necessidade de se firmar diretrizes que permitam aos educadores implementarem o processo educacional proposto para a Escola de Tempo Integral”. Dessa maneira, reforça mais ainda que o projeto não trata somente do espaço físico, como aquele que seria importante neste processo de implementação, mas de direcionar o que será feito no estabelecimento de ensino durante a permanência dos alunos, além dos seus objetivos na formação, visto que o cerne da educação em tempo integral é a ampliação do tempo da jornada escolar com atividades diversificadas para o aluno.

Para isso, a resolução nº 003/2012 especifica a organização da escola de tempo integral quanto ao regime de funcionamento com jornada de estudo (manhã e tarde), jornada semanal de 45 aulas, jornada diária de 9 aulas e jornada discente com 9 horas diárias, contemplando os intervalos para almoço e recreio. Além disso, prevê a qualificação dos docentes para exercerem a função e atividades a serem desenvolvidas na formação integral do aluno.

Nesse ínterim de experiência do projeto piloto de Escola de Tempo Integral, a SEDUC-PA contratou a assessoria da Fundação Itaú Social, a fim de ampliar a proposta de expansão do projeto para todo o estado. O trabalho foi desenvolvido sob a coordenação técnica do CENPEC, para elaborar o plano de educação integral do estado do Pará. Portanto, o processo foi iniciado em maio de 2013, quando se constatou uma pré-proposta da ação do tempo integral no estado.

A ação da assessoria iniciou-se pelo diagnóstico e posteriormente seguiu para etapa da avaliação da política da educação integral, a qual verificou que a SEDUC apresentava três modelos de jornada ampliada, dos quais apenas um estava sendo desenvolvido com a jornada de 9 horas nas escolas, através do Programa Mais Educação do MEC.

Para potencializar a proposta do estado, na expansão da escola de tempo integral, em 2014, foram articulados grupos de estudos com as parcerias da UNDIME/PA⁶, gestão da SEDUC e suas coordenadorias, para apoiar os municípios na implantação da política de educação integral. Para isso, utilizou-se a estratégia de regionalização por municípios-polo, precisamente esses três: Grande Belém, Polo de Marabá e Polo de Santarém.

De certo modo, pode ser observado que, na política da educação integral no estado do Pará, o programa federal “Mais Educação” colabora muito para que seja criada a modalidade escolar de tempo integral na rede estadual. Entretanto, esta ação fica sediada na área metropolitana de Belém, não sendo expansível para todos os municípios, ao contrário do PME que atingiu maior número de escolas e municípios paraenses. Isto também se deve ao formato metodológico do tempo integral, estipulado em cada segmento a ser desenvolvido, tanto pelo programa quanto pelo projeto.

Nas pesquisas de Costa (2015) e Guimarães (2018), ambos discutem a implantação do tempo integral em escolas da rede estadual e apresentam a dificuldade vivenciada pela comunidade escolar em progredir na organização escolar e na formação do aluno em todos os aspectos. Alguns dos fatores se devem à alimentação, à carência de profissionais para desenvolver as atividades culturais e à dificuldade de compreender o que é o tempo integral enquanto ressignificação da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, evidenciou-se que o tempo integral é a ação de complementaridade, ou seja, o trabalho pedagógico se restringiu à formação complementar ao ensino escolar.

Por esta situação e pelas dificuldades que são vivenciadas pelas instituições de tempo integral, revela-se o descompromisso do estado em dar sustentação para educação integral e tempo integral, forçando este modelo escolar a ser visto como algo a ser obrigatoriamente implantado. Por isso, conclui-se que há uma desvinculação do PEE (PARÁ, 2010, 2015a) nas ações que o estado promoveu e ainda poderá promover para

⁶ A **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)** é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. É constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos. Os membros efetivos são aqueles inscritos na seccional da UNDIME em seu estado. Há, também, os membros solidários (Ex-Dirigentes Municipais de Educação); e os membros honorários (pessoas que tenham, reconhecidamente, colaborado para o aprimoramento da educação pública municipal).

expandir e consolidar a Educação em tempo Integral a fim de atender às expectativas de melhoria do ensino público paraense.

4.2 A política para criação e implantação do projeto de Escola de Tempo Integral no Município de Moju

No município de Moju, em 2007, durante o governo municipal do Prefeito Iran Ataíde de Lima (PMDB, 2005-2008), através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), gerida pela professora Sandra Helena Ataíde de Lima (2005-2008), foi idealizado o projeto de uma escola que dispusesse de uma quadra coberta, uma piscina, e que tivesse outras aprendizagens, além do ensino formal. Segundo a secretária Municipal de Educação de Moju, era uma escola “*que sonhava em estudar na sua infância e adolescência*”

Entretanto, no cenário nacional, estavam sendo concretizados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Todos pelo Compromisso da Educação, ambos de 2007, os quais contavam com a proposta da educação integral por meio de programas e incentivos financeiros através do FUNDEB.

Diante do empreendimento do governo federal com os planos para melhoria da educação do ensino público, é possível dizer que este foi um campo aberto para o município alinhar a proposta de uma escola diferenciada com o regime de tempo integral à política nacional em pleno desenvolvimento no país, como medida para melhoria do ensino. Desse modo, os dispositivos legais como a LDB 9.394/96, FUNDEB, PNE e o PDE (BRASIL, 1996, 2001, 2007a, 2007b) se ajustam em direção da qualidade da educação pública.

Dessa maneira, otimiza-se nos municípios o investimento no modelo organizacional de jornada ampliada, seja em construção de prédios, seja na reforma e adequação de escolas para o funcionamento das atividades que, porventura, precisem ser apropriadas para desenvolver o esporte, artes, tecnologia, entre outros campos de conhecimento formativo para o aluno.

O município de Moju vinha sofrendo cobranças em relação à situação de risco social das crianças e adolescentes advinda do projeto de construção da Alça Viária⁷, da exploração do trabalho infantil em carvoarias, em comércio ambulante, em roçados de agricultura familiar e com a venda de entorpecentes e a exploração sexual.

Em decorrência disso, havia crianças e adolescentes fora da escola e expostos aos crimes de violência, com sua integridade física, afetiva e moral ameaçada. Esse contexto não era bem visto pela sociedade local, pois é resultado da pobreza gerada pelo desemprego, pela migração das famílias que vendiam seus terrenos na zona rural e vinham para cidade em busca de melhoria de vida e estudo para os filhos. No entanto, resultava em situações que marginalizavam as famílias, dada a ausência de políticas sociais.

Na Tabela 1, constam os números de vulnerabilidade social. Os dados estão divididos em categorias de crianças e jovens, família, trabalho e renda, referentes aos anos de 2000 e 2010, período que antecede a criação da escola em estudo, um retrato da vulnerabilidade social no município de Moju.

Tabela 1 - Vulnerabilidade social nos anos de 2000 e 2010 em Moju/PA

CRIANÇAS E JOVENS	2000	2010
Mortalidade infantil	34,67	25,60
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	85,09	77,00
% de crianças de 6 a 14 fora da escola	21,18	6,88
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	25,67	21,53
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	5,43	6,17
Taxa de atividade – 10 a 14 anos	6,92	13,82
FAMÍLIA		
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	20,19	30,77
% de vulneráveis e dependentes de idosos	4,19	4,32
% de crianças extremamente pobres	42,72	30,21
TRABALHO E RENDA		
% de vulneráveis à pobreza	84,26	72,44
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	78,15	61,85

Fonte: PNUD (2013).

Os dados da tabela 1 revelam a taxa percentual de mortalidade infantil e pelo número de crianças fora da escola, a correlação da carência de políticas públicas preocupa por atingir as classes menos favorecida. Este fato, alerta para a condição de vida

⁷**Alça Viária do Pará**, é um complexo de [pontes](#) e [estradas](#) que totalizam mais de 74 km de rodovias e 4,5 km de pontes, construídas para integrar a [Região Metropolitana de Belém](#) ao interior do estado. Foi inaugurada em setembro de 2002 pelo então governador do Pará, [Almir Gabriel](#).

proporcionada à população. Para isso, são conclamadas as políticas sociais, educacionais e de saúde para reverter essa visão e possibilitar a garantia de exercício de sua cidadania, de acordo com CF/1988.

A própria Constituição Federal/88 e os outros conjuntos legais, tais como a criação do sistema único de saúde/ 1988, reformulação da Lei de Diretrizes e Bases/ 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente/ 1990, determinam ação do Estado, para garantir a toda população, o direito à saúde, à educação, à moradia, à família, à cultura, ao lazer, etc.

É possível observar entre os anos de 2000-2010, conforme a tabela 1, uma queda lenta da mortalidade infantil e do número de crianças fora da escola, provenientes da ação do Estado, com políticas e programas na área da saúde, educação e social. Dentre estas, podemos citar o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, FUNDEF, programas de transporte escolar, alimentação escolar, material de didático; na área da saúde pública, as campanhas de orientação e cuidados com higiene, alimentação, vacinas.

Como consequência das políticas nacionais, percebe-se no município, alterações nos dados e melhorias para a população pelo cumprimento das disposições legais estabelecidas pelo Estado. Por exemplo, na LDB 9.394/96 é oferecida educação infantil em creche e pré-escola, e, com prioridade o ensino fundamental. Os municípios atenderam a esta prioridade, via recursos recebidos pelo FUNDEF, ao contrário da Educação Infantil, que deveria ser mantida com os recursos municipais.

Nesse caso, como pode ser observado no grupo etário de 6 a 14 anos, a diminuição de 14, 3 % do número de crianças e adolescentes fora escola foi significativo. De acordo com Torres (2009a) a reforma educativa com prioridade sobre a educação básica, teve influências de organismos internacionais (UNICEF, BANCO MUNDIAL). Essa intervenção se deu, principalmente, por tornarem obrigatório aos municípios, a competência de promover e garantir educação elementar aos alunos do ensino fundamental completo. A reforma educacional dos anos 90 com a política de descentralização, veio nesse sentido, pois segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 141) “*uma das formas de descentralização é a municipalização, que consiste em atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar*”.

E no quadro 7 (p. 66), podem ser observadas as prioridades da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial, e dentre estas, a primeira se refere à prioridade depositada sobre a educação básica. A organização do ensino e as políticas educacionais são direcionadas para a melhoria do ensino público. Por exemplo, os recursos por meio do

FUNDEF passam a ser destinados a melhoria dos espaços físicos das escolas, valorização do magistério, expansão de matrículas no ensino fundamental e a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 7 a 14 anos.

Todavia, mesmo com a obrigatoriedade do ensino público, ainda assim, é visto na tabela 1, o crescimento do número de mães que tornam-se chefes de família, como consequência, pela responsabilidade de manter o sustento familiar, saem para trabalhar e seus filhos vão para escola sem que elas tenham condições de acompanhá-los nas atividades escolares, o que pode ocasionar a evasão, reprovação e o aumento da distorção idade/série.

Muitas dessas mulheres que são submetidas a trabalhos como de catadoras de sementes de dendê, nas empresas que estão implantadas no município, implica outro cenário agravante que é a situação dessas crianças e adolescentes serem vulneráveis socialmente, expostos à violência de vários níveis. Esta realidade sugere criação de novas demandas sociais, tais como creches e escolas de tempo integral, para que meninos e meninas possam ficar estudando, enquanto as mães estão no trabalho.

Pensar a vulnerabilidade social, sobretudo, é refletir sobre os indicadores de pobreza associados a condições de acesso à saúde, educação, moradia, saneamento básico, de emprego e renda, fatores que expõem as famílias a situações de risco (JANCZURA, 2012). Nesse caso, as crianças e adolescentes são as maiores vítimas da violência social, o que motiva a defesa e a proteção integral asseguradas através do Estatuto da criança e do adolescente (Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990).

Tendo em vista a defesa da criança e do adolescente no município de Moju, movida por segmentos sociais em parceria com o Ministério Público do Trabalho (MPT), foram desenvolvidas ações de cobrança de reversão do cenário de vulnerabilidade social, econômica e cultural vivenciada pelas famílias que tinham crianças e adolescentes sendo exploradas e submetidas à violência sexual, drogas, etc.

A partir do ano de 2001 o MPT já vinha convocando as autoridades municipais do estado para discutir soluções para o trabalho precoce e propor que os governos assinassem Termos de Ajustamento de Conduta (TAC), com a finalidade de efetivar parcerias e captar benefícios no combate ao problema.

Segundo as informações no site JusBrasil (PORTAL NACIONAL DO DIREITO DO TRABALHO, 2012), os 143 municípios do estado do Pará foram chamados para estabelecer um acordo, Moju foi um dos municípios que se recusou a assinar o termo.

Porém, no ano de 2005, uma vez comprovadas as situações de irregularidades pelo Ministério Público do Trabalho, o governo municipal assumiu, em acordo extrajudicial, a responsabilidade de fazer um diagnóstico e criar programas de erradicação do trabalho infantil.

No ano de 2007, por não cumprir o acordado, o MPT ajuizou ação de execução em face do município de Moju, requerendo sanções na Vara do Trabalho de Abaetetuba (PA) e a recuperação da ação do TAC. Com essa responsabilização, o gestor municipal e as secretarias municipais estabeleceram estratégias, como a ampliação de vagas para o Projeto Crescer, vinculado ao PETI (programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e a proposta da Escola de Educação Integral em tempo integral, para os anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo os adolescentes em situação de risco social.

Pode-se notar que, para que a escola em tempo integral passasse a existir em Moju, foi necessário engajamento dos movimentos sociais, órgãos federais e estaduais ligados à defesa da crianças e do adolescente, de modo a apontar a responsabilidade do município com a política pública local. Esse descaso é oriundo de outras gestões, motivo pelo qual restou ao prefeito em questão, desenvolver em seu mandato as ações pertinentes para modificar a realidade de pobreza das famílias urbanas de Moju.

Diante dessa compreensão da realidade de vulnerabilidade social como um problema a ser enfrentado pela gestão e das cobranças externas para ser resolvido, a solução imediata do governo municipal foi a implantação da educação escolar em tempo integral para crianças e adolescentes em situação de risco social. Por conseguinte, entende-se que a criação da escola não veio do epicentro da demanda educacional para melhoria da aprendizagem, mas de um problema a ser resolvido pela prefeitura municipal, para o qual a escola foi a ação política adequada naquele momento.

Conforme Parente (2018, p. 418), “nem sempre a educação integral em tempo integral foi tratada como política pública associada diretamente à melhoria da qualidade da educação básica”. Isso se dá porque as experiências desse modelo escolar são justificadas por problemas como vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões. Como exemplo, temos a própria criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - BA (ÉBOLI, 1969; TEIXEIRA, 1977) e o CIEP - RJ (CAVALIERE, 2007, 2009; COELHO, 2007, 2009), que são experiências educacionais com visão assistencialista educacional destinada a população de baixa renda, com cunho formativo na perspectiva dos princípios da educação integral.

Em Moju, a criação da Escola de Tempo Integral não foi diferente, por ter sido um projeto executado a partir das cobranças do TAC e associado ao “sonho” dos gestores municipais de uma escola diferente para população mojuense. Com efeito, a solução nasceu antes de ser formulado o problema, ou seja, não se originou de um diagnóstico das necessidades escolares, mas foi enviesada como alternativa para o enfrentamento dos problemas sociais concernentes à situação de pobreza das famílias e de carência de políticas públicas sociais para combate à pobreza. Ou seja, seu vínculo assistencial é assegurado em sobreposição a educação escolar, o que pode ser observado no decorrer deste estudo de caso.

Com esse aspecto de solução de problema municipal, tomada por um governo, a criação da escola de tempo integral não é vista como uma política de estado, tanto por não apresentar em seu modo de execução do projeto a participação social quanto por ser realizada pelo governo, representando uma iniciativa pioneira, mas de uma gestão partidária, pois ao findar o mandato da gestão executora do projeto, o próximo gestor (2013-2016) retirou o tempo integral e manteve o funcionamento do tempo parcial do ensino fundamental. Por conta dessa observação, compreendemos que a política de criação da escola não foi de estado, mas de governo, motivo pelo qual não houve a continuidade do projeto – o qual passou por mudanças, inclusive, sendo uma das escolas que em 2014 foi contemplada com o programa “Mais Educação” e desse modo foi sendo alterada gradativamente a proposta curricular da unidade de ensino Oton Gomes de Lima sem a perspectiva de retomar a organização pedagógica do tempo integral de origem do projeto piloto.

4.2.1 Proposta do prédio escolar

Para ser escola de tempo integral requer uma infraestrutura física que atenda minimamente as diferentes atividades que serão desenvolvidas no espaço escolar. Neste sentido, no município do Moju, no momento de criação da escola de tempo integral, também houve a preocupação com o prédio escolar, conforme ressalta a secretária municipal de Moju à época, Sandra Helena, *“a intenção era ter um prédio funcional e acessível aos espaços, tanto para os alunos, como para a comunidade em participar de atividade de palestras, qualificação profissional, visitas a biblioteca e ao mesmo tempo não viesse interferir na rotina pedagógica dos alunos”*.

Em vista disso, a equipe técnica pedagógica da SEMED de Moju traçou a ideia do prédio escolar, para que fosse um lugar que disponibilizasse a oferta do tempo integral em ambientes diversos, como biblioteca, piscina, auditório, salas de aula, ginásio, refeitório, banheiros, etc. e que deveriam atender à proposta curricular de ensino e as atividades diversificadas, como o teatro, a dança, a música e a prática de esportes, como voleibol, handebol, futebol, natação.

A necessidade se ter um prédio escolar apropriado para atividades de tempo integral impetram pelo formato escolar semelhante do exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), na Bahia e do projeto de Anísio Teixeira, do CIEP (1980), no Rio de Janeiro, que ofereciam espaços destinados à formação cultural e esportiva do aluno interposto a proposta pedagógica, que é o cerne deste modelo escolar.

Conforme Castro e Lopes (2011), essas experiências ofereceram parâmetros para suas sucessoras, no âmbito da escola pública. O que implica haver uma estrutura física e material que colabore com o processo formativo, dialogando com a proposta pedagógica. E de acordo com o NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral ao proporem princípios orientadores da Educação Integral, sugere que a escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários.

Portanto, para efetivar a proposta da construção do prédio escolar, segundo a secretária de educação “*a SEMED de Moju e a gestão municipal apresentaram para a SEDUC-PA no ano de 2007/2008 as intenções de construir uma escola em tempo integral; por sua vez, a SEDUC demonstrou interesse pelo projeto em questão, colocando-se à disposição para elaboração do desenho arquitetônico. Todavia, a planta arquitetônica idealizada pelo governo do estado era inatingível para os recursos municipais, visto que o recurso financeiro previsto para esta obra seria de origem municipal. Isto fez com que a SEMED elaborasse seu projeto de arquitetura, a fim de que pudesse ser construído com os recursos financeiros e humanos disponíveis para a prefeitura.*”

Conforme a exposição verbal da secretária municipal de educação, o projeto de construção, foi financiado com os recursos próprios do município e do FUNDEB. Desse modo, as ações de criação da escola foram articuladas a nível municipal, como por

exemplo, a escolha do terreno como ressalta a secretária de educação “*foi um desafio pelo seguinte aspecto: o tamanho da área do terreno e a localização*”.

Foi encontrado o terreno adequado para a construção do prédio escolar, o qual está localizado na Avenida das Palmeiras, s/nº, no bairro da Aviação, ao lado do Estádio de Futebol “Cardosão”. Pelo fato de ser principal avenida da cidade, contribuiu para o acesso dos alunos de outros bairros e para a visibilidade da instituição, por ficar próximo do campus da UEPA e de outros órgãos públicos que foram sendo construídos no decorrer dos anos.

A instituição ficou localizada em um bairro de Moju considerado periférico. Antes da ocupação dos moradores, a área do bairro era destinada para pouso e decolagem de aeronaves, sendo conhecida como “campo de aviação”. Hoje é um bairro que dispõe de escolas, comércio, estádio, hospital, etc. Como este projeto de escola de tempo integral foi implementado nesse bairro, pode ser concebida uma relação com a experiência do Centro Carneiro Ribeiro, localizado na periferia de Salvador, bem como com outras experiências de escolas de tempo integral que foram construídas em bairros nos quais reside a população de baixa renda, sendo um aporte para aproximação e integração da escola com a comunidade local.

A escolha do local de construção da escola condicionada a essa finalidade do papel social da escola pública destinada a crianças e adolescentes em situação de risco social contribui para seu papel educacional e para o desafio de retirá-los da exclusão social por meio das aprendizagens, oferecidas numa escola de turno único.

A esse respeito, Paro *et al* (1998) reforçam ainda mais o papel de a escola de educação integral sobrepor à dimensão pedagógica, os problemas das classes populares, que são tão numerosos que as políticas públicas não conseguem superá-los, de modo que se pensa na educação escolar como mediadora na resolução dos problemas de natureza social e econômica da população:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução dos problemas sociais, localizados além dos limites da escola e que tem natureza não propriamente pedagógica. Paro et al. (1988.p. 190)

Na visão de Paro (1988), associada aos relatos da Secretária de Educação de Moju (gestão 2005-2008), a inferência do projeto tinha essa finalidade de receber um público específico e por isso, a localização devia estar conexa à ideia de proximidade da escola com

a comunidade mojuense. Dessa forma, a localização é um fator que influencia nessa relação de acesso à unidade de ensino e de visibilidade do projeto.

Portanto, a sua construção concluída em junho de 2008 e seu funcionamento no regime de educação integral em tempo integral era destinado para os anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal na sede urbana de Moju. Nesse direcionamento, merece nota a escolha do nome da instituição, o qual foi legitimado pela lei Municipal nº 804/2008, como Centro Municipal de Educação Básica Prefeito Oton Gomes de Lima. O nome foi aprovado pela Câmara Municipal, no dia 23 de junho de 2008, e sancionado pelo prefeito Iran Ataíde de Lima, no dia 12 de junho de 2008. Esses fatos chamaram atenção pelos 11 dias de antecedência da sessão extraordinária de aprovação e porque o documento não apresenta nenhuma referência ao Tempo Integral.

Quanto ao nome da instituição, ele presta homenagem ao ex-prefeito de Moju, Sr. Oton Gomes de Lima – que é pai do prefeito e da secretária municipal de educação de Moju neste período. A homenagem a parentes de políticos – como pai ou mãe – com atribuição de seu nome a escolas ou instituições públicas trata-se de uma prática comum no Estado do Pará. Em Moju, este tipo de “homenagens” também é aplicado, a exemplo da escola aqui em estudo.

Outro fato que chamou atenção também tem a ver com o nome da escola, pois, nos documentos expedidos pela escola, encontra-se registrado **Centro de Educação Básica e Integral Prefeito Oton Gomes de Lima**, por fazer a referência ao termo “Integral”, que demarca de imediato que a escola possui um diferencial, que seria a educação básica em tempo ou educação integral. Apesar disso, o nome aprovado em lei não possui tal referência, ainda que a escola possua o acréscimo desse termo no documento de legalização de funcionamento, em 2016. Entretanto, no teor do documento que autoriza o funcionamento de 6º ao 9º escolar, não há citação de educação integral ou em tempo integral, restringindo-se esse modo de ensino ao PPP da escola, que foi finalizado no ano de 2016, para ser incluído no processo de autorização de funcionamento junto ao Conselho Municipal de Educação.

4.2.2 Inauguração da Escola de tempo Integral

A escola foi inaugurada no dia 26 de junho de 2008, pelo prefeito Iran Ataíde de Lima (2005-2008), o qual foi reeleito para gestão (2009-2012). Nesse evento estava a

presença das autoridades locais, dos funcionários públicos e a comunidade mojuense. Foi um dia festivo, pois se implantava o projeto, identificado pela gestão municipal como pioneiro na região do Baixo Tocantins, por desenvolver a educação escolar em tempo integral para a demanda social de adolescentes da cidade, sendo inusitado para os municípios esse modelo escolar.

Segundo a Secretária de Educação, Sandra Helena, a escola foi instalada no final do 1ª semestre e, por esse motivo não seria viável iniciar com os alunos sem antes oferecer a equipe, estudo do modelo escolar em questão. Durante o 2º semestre de 2008, dedicaram-se aos estudos sobre conceitos e organização do trabalho pedagógico da Educação Integral, para aproximadamente 30 pessoas, que integravam as equipes administrativa, docente e gestores dessa nova unidade escolar.

Na resposta da vice-diretora e da professora, sobre a formação oferecida pela SEMED para organização da proposta pedagógica da escola, notamos as divergências em relação a expectativa do projeto educacional.

“Fomos para essa capacitação, veio uma senhora, não lembro o nome dela, muito dinâmica. Mas ela me deixava muito ansiosa, porque ela não tinha resposta para que a gente perguntava, né? Ela não tinha resposta, ela dizia muito bem, palestrante maravilhosa, mas ela não tinha aquela resposta, se tiver um conflito assim, professora, como devemos agir, aí não sei. Isso aqui é prejuízo na certa, vai ser mesmo um desafio” (Vice-Diretora).

“Na verdade, ela foi um pouco construída na semana que fomos trabalhados para isso, veio uma equipe de Belém fez um trabalho todo diferenciado conosco, com dinâmicas, em equipes, elaboração de projeto, para dar ideia de que realmente viria a ser a metodologia da escola diferenciada por ser de tempo integral. A gente ia sempre buscar um trabalho interdisciplinar, sempre foi essa proposta. (Professora)”

As divergências são apresentadas a partir da expectativa de cada uma para a proposta de trabalho pedagógico. O discurso da gestora foca em aprender a mediar os problemas administrativos e disciplinares dos alunos de uma escola de tempo integral, por entender que a natureza, a situação sócio-econômica-cultural dos estudantes é marginalizada pela sociedade. Por esse aspecto, de ser vista como uma política educacional, especial para um grupo social, é perceptível a nuance da concepção discriminatória do modelo escolar, por gerar mais tempo com aluno dentro da instituição, logo, mudança na forma de gestão escolar da qual estavam habituados na escola de tempo parcial.

Por este motivo evidencia-se a expectativa da Vice-Diretora em destacar os aspectos instrumentais da gestão escolar, no qual lhe desse capacitação específica no trabalho

cotidiano da escola em regime de mais de oito horas de permanência do estudante, conseqüentemente, com programas de estudo e de vivências diferenciadas, com objetivo de superar a defasagem educacional e abrangência da ação escolar por meio da educação integral. O desafio pressentido pela gestão é ativar essa mudança escolar dentro da realidade dos adolescentes e dos profissionais que desconheciam, até então, este processo pedagógico. E a responsabilidade da equipe gestora em incentivar e manter a ordem do funcionamento da escola, causa as suas angústias desafiadoras para um novo modo de gerir uma escola. Conforme Paro (2010, p. 765), “acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar”.

Essa atribuição de cumprimento das normas e controle das pessoas no funcionamento da escola colaborou com o fato de não se atentar para a educação integral em tempo integral ser diferente do tempo parcial, ao contrário da visão da professora, ao ressaltar que a metodologia da escola seria diferenciada, teria um trabalho interdisciplinar e que estes aconteceriam se houvesse trabalho em equipe.

Consoante a Cavaliere (2002, p. 101)

[...] o horário integral, associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, impõe soluções estruturalmente inovadoras. Entre elas destacaremos as que envolvem utilização do tempo, do espaço e também as que envolvem a coesão e articulação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a perspectiva da professora para a formação ofertada pela SEMED, seria aprender como ensinar com a tendência da educação integral. A proposta de ensino com projeto interdisciplinar é uma inovação que carecia de atenção para novo modo de regime escolar. Essa compreensão do novo modo é a chave interpretativa, exposta pela professora entrevistada, pois as responsabilidades de cada função impulsionam a ver a partir de seu lugar no ambiente escolar, entretanto, as diferenças significativas, segundo a proposta escolar do tempo integral, sugere a unidade de entendimento da função escolar e sobretudo, a organização do modelo em questão.

A proposta da escola é uma discussão imprescindível para saber o que será garantido ao aluno num turno de 8 a 10 horas diárias. Equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos, tempos livres, alimentação, quais atividades seriam formativas no princípio de educação integral e sobretudo se a sua concepção seria democrática ou não, foram assuntos postos. A permanência por tão longo período no mesmo ambiente obriga ao enfrentamento de problemas, que na escola de turno são resolvidos de imediato. Talvez a

preocupação da Vice-Diretora entrevistada ocorra mediante esta situação, a natureza diferenciada da escola de turno parcial e agora eles estariam no projeto de escola com mais horas de permanência dos alunos. Tudo isso era novo e a formação oferecida não correspondia as suas expectativas de gestora escolar.

A organização do tempo, do espaço, do equilíbrio das atividades são ações que espelham o princípio formativo da educação integral, caso seja escolha da comunidade, sobretudo, as concepções de criança, adolescência e de educação. E como o projeto escolar é de ampliação do tempo do aluno na instituição, pensar nas atividades de aprendizagem, de alimentação, de higiene, de relação social são questionamentos presentes nesse formato escolar.

Durante a entrevista não percebemos a manifestação dessa organização ter sido feita durante esses meses, mas demonstrado pela vice diretora, que as escolhas das atividades, do tempo e do espaço foram decisões da SEMED. Isso gerou desinteresse quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico, o qual foi concluído no ano de 2016, ou seja, passados oito anos de funcionamento da unidade, foi dado conhecer à comunidade, o documento orientador da proposta pedagógica escolar.

Segundo Vasconcelos (2010) “o processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP é fundamental porque envolve as pessoas que atuam na escola, dá a elas a sensação de pertencimento, de envolvimento com a instituição”. O PPP da escola é proposto no sentido de promover a unidade e pertencimento, quando ocorre de forma participativa. E nesse caso, observa-se o distanciamento da equipe gestora da unidade do projeto com o trabalho em equipe e se delega aos docentes a responsabilidade do tempo integral, enquanto plano pedagógico a ser desenvolvido com a interdisciplinaridade e as atividades complementares.

Em acordo com Cavaliere (2009a), não podemos deixar acontecer que este atendimento aos estudantes se transforme em apenas atendimento com sentido assistencialista ou ocupação com atividades desconectadas do projeto político pedagógico. Há que se pensar na ampliação do tempo como possibilidade de ofertar outras formas de aprendizagem. Por ser instrumento da gestão democrática, o PPP colabora nesse sentido, de estimular a conexão entre o currículo e a prática pedagógica centrada na formação do aluno de forma integral.

No pensamento de Castro e Lopes (2011, p. 279);

Há poucas experiências educacionais e pesquisas sobre as escolas públicas em tempo integral no nosso país. Não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas

referências, algumas boas e outras ruins, que poderão balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da população.

Dessa maneira, poderia ter sido uma estratégia da gestão municipal oferecer para a equipe de trabalho da escola, oportunidade de conhecer outras experiências neste segmento, a exemplo de Santarém (PA), Palmas (TO) e balizar na sua organização concepções de tempo integral viáveis na realidade mojuense. Essa contribuição serviria para unidade de entendimento do projeto escolar.

Além da formação da Educação Integral destacada, a SEMED ofereceu atividades de relações humanas e etiqueta social. Segundo a secretária de Educação, os técnicos da SEMED identificaram a necessidade de investir neste tipo de conhecimento, fala essa corroborada pela Vice-Diretora, no seguinte aspecto:

“Haveria um aparelhamento da escola com pratos de louça e talheres para alimentação dos alunos quanto os docentes precisariam sentar-se à mesa junto com alunos, com a finalidade de ajudá-los a aprender a usar os talheres e se comportar em uma mesa na hora da alimentação” (Vice-Diretora)

O destaque para as relações humanas e etiqueta social chamam atenção para qual vertente pedagógica a escola iria assumir na sua proposta pedagógica. De acordo com os estudos de Cavaliere (2013) e de outros pesquisadores do tempo integral no Brasil, vimos que o formato assistencialista se cristaliza nas experiências educacionais de horário integral, principalmente pela demanda social na qual é dimensionada e os princípios formativos viesados pela instrução escolar e cultural. E ao ser mencionados na formação, temas como a etiqueta social, sinaliza-se a preocupação estética dos modos de sentar à mesa, assim como o cuidado que deveriam ter com a louça, como a entrevistada ressalta: *“Nas demais escolas são utilizadas utensílios plásticos para servirem a merenda escolar. Aqui na escola Oton, seria prato de louça, taças, talheres em inox. (Vice-diretora)”*.

Estes discursos nos revelam o quanto a escola em sua projeção dispõe diferenças das demais unidades de ensino, desde ampliação do tempo do aluno na instituição, o perfil do alunado, quanto ao prédio e à proposta pedagógica, como vem sendo apresentado no resultado da pesquisa empírica desse caso singular na rede municipal de ensino de Moju.

4.2.3 O ingresso dos alunos para estudar na escola de Tempo Integral.

A forma de ingresso dos 311 alunos para estudar na escola de Tempo Integral no ano de 2009, aconteceu através do procedimento de seleção orientado pela SEMED, no período de agosto a dezembro de 2008. Neste processo, foi encaminhado para as escolas da cidade de ensino fundamental, um ofício com informações sobre os critérios para fazer a triagem dos alunos que poderiam ser redistribuídos para a nova unidade escolar. Entre os itens estabelecidos para orientar a seleção dos alunos, alguns estavam relacionados a baixo rendimento de aprendizagem, repetência, situação de risco social, além de alunos que demonstrassem bom rendimento escolar.

Neste trecho de entrevista, a vice-diretora ressalta o processo de seleção de alunos dentro do sistema de ensino.

[...] chegou um ofício para escola, aonde tinha dez itens para selecionar os alunos que iam estudar na Oton. Dizia lá “criança com distorção idade-série, criança em situação de risco social, criança que tinha habilidade em música”, que a gente detectou criança que tinha um incentivo na música, seria um grande cantor. Então lá, tinha vários itens de coisas que poderiam ajudar essa criança. E aí, a gente tinha que selecionar essa criança, pelo menos quinze crianças que iam estudar nessa escola. Elas seriam premiadas, para estar nessa escola. E aí, pegamos aquele hiperativo, que a gente não tinha como trabalhar com ele, conversamos com os pais, se eles queriam que o filho estudasse em tempo integral. Foi muito árduo dentro da escola, fazer essa seleção e convencer os pais dessa mudança. E aí, minha preocupação – pensei: meu Deus! Se todas as escolas fizeram igual nós, vai estar coisa boa e coisa ruim pela frente. Vai pegar criança de todas as situações. (Vice-Diretora)

Conforme o relato da Vice-Diretora, a sua preocupação está em como seria formado esse grupo de discente se todas as escolas fizessem a mesma coisa que eles fizeram na escolha dos alunos, o que, por sua vez, demonstra de forma sutil, a rejeição pela demanda dos alunos, por sua origem social, comportamental. Trata-se de uma postura que contraria o pensamento de inclusão social, pois a realidade econômica e social de Moju em sua maioria é marcada por uma população de baixa renda *per capita*.

Na mesma ideia da “preocupação com o público que iriam trabalhar”, a professora entrevistada destacou na entrevista a ocasião da seleção dos alunos na unidade em que exercia a função antes de ser transferida para escola de tempo integral, conforme o trecho a seguir, no qual discorre sobre o processo de seleção dos alunos para serem transferidos para nova escola.

A proposta principal entendida que os diretores quiseram entender naquela época, compreendida de que era os alunos com dificuldade de aprendizagem. Porque seriam aulas diferenciadas, que o professor teria mais tempo de acompanhar esse menino, pelo fato de estar mais hora aqui dentro e haver essa convivência manhã e tarde de segunda a sexta. Só que houve uma distorção, quando nós fomos chamados – lembro muito bem, eu estava na Tia Erica –,

quando me chamaram para fazer seleção daqueles meninos mais péssimos da sala, menino que não tinha mais jeito. Fiz minha seleção e finalmente estaria livre desses meninos. No final, fomos ver, eu estava lotada para cá. Caramba! A gente bateu de frente de novo com eles. Tínhamos orientação para isso, separar aqueles meninos de aprendizado, mas aquele com problema social, meninos que realmente davam trabalho, não sabia como fazer. (Professora)

Ambos os trechos das entrevistas mostram as escolhas pelos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e de comportamento, o que afirma a exclusão social e cultural dos alunos, quando são considerados como pessoas que não têm mais jeito, ao mesmo tempo em que tem dissipada a sua condição de pessoa por não conseguirem aprender, tudo isso sem questionar as condições oferecidas pela escola em termos de metodologia, espaço físico e o currículo de ensino distantes da realidade.

Pressupõe que a escolha de ingresso dos alunos pode ter contribuído para rótulo de “escola de infratores” ou “escola de bandidos”. São ideias que circulavam na comunidade mojuense e desprezavam a inovação da proposta pedagógica em questão.

Entretanto, na experiência em estudo, observa-se no perfil da seleção alunos que se matricularam na unidade de Moju foi associado como escola e local de adolescentes infratores, por receber crianças e adolescentes vítimas de exploração das vendas e consumo de drogas, de violência sexual, de trabalho infantil. Esses rótulos são condicionados à exclusão e não conseguem refletir sobre como o adolescente também é vitimado pela violência social, herdada do sistema capitalista.

Dessa forma, a escola é formada por alunos de classe social menos favorecida que viviam em situação de vulnerabilidade social e que, em alguns casos, já vivenciaram situações de violências ou de exposições à criminalidade. Como exemplo disso, a Vice-Diretora entrevistada relata experiências dos adolescentes da escola.

[...] [aluno:] “É o seguinte, eu não posso sair daqui da escola, eu meti um assalto aí, tão querendo me matar e a mamãe não sabe de nada”. Ela não sabe de nada? “Não, ela não sabe de nada, ela pensa que eu durmo a noite inteira, só que eu meti um assalto lá no pessoal do Ivaldo.”

Eu disse: foi mesmo.

Ele: Foi, agora o Ivaldo sabe que fui eu, eu vou morrer professora, vou morrer!

Ele era tudo esquisito, sabe. “Olha, mano, é o seguinte, a tua mãe diz que não sabe o que tu faz, eu não sei, tu aparece com dinheiro. Como é isso?”

[Aluno:] “É o seguinte, a gente se mete em cada parada errada e tal.”

Aí, eu mandei chamar ela, e aí conversamos só eu e ela, depois mandei chamar ele. Mana, essa mulher chorava tanto, ela dizia que não acreditava no que ele fazia, ele dizia: “mamãe, eu fiz! Fui eu que assaltei! Eu, fulano e fulano e não adianta ir atrás deles”. O que ela fez, levava e trazia ele de moto táxi para escola, era um jeito seguro dela. (Vice-Diretora).

O fato narrado neste trecho reforça ainda os desafios da realidade social provenientes das carências de políticas públicas de combate à pobreza, sobretudo das responsabilidades que a escola teria que enfrentar para ajudar a resgatar a dignidade desse aluno. Assim, a escola tornou-se o local que assegurava confiança para crianças e adolescentes, o que resultou numa visão assistencialista propagada em torno da escola de tempo integral.

Os estudos de Mauricio (2009, p. 214) ressaltam a compreensão do “CIEP como uma iniciativa paternalista/populista, na qual desperdiçavam dinheiro construindo grandes e dispendiosas escolas que serviriam apenas para alimentar e produzir bandidos”, algo muito semelhante ao que propagou nos anos de funcionamento do tempo integral na escola em Moju. Evidenciar as semelhanças com as outras experiências de instituições educacionais assistencialistas, sobretudo, no protecionismo ofertado para a camada populacional de baixa renda, como reivindicava Anísio Teixeira na década de 1930, reforça que a escola de tempo integral é destinada ao grupo social com sentido de justiça social.

Essa perspectiva conceitual propagada da jornada ampliada se atrela à concepção política do estado em relação aos indicadores econômicos das famílias dos alunos matriculados na instituição educacional. Por sua vez, estes são decorrentes do pensamento de que o desenvolvimento humano é um entrave para o desenvolvimento do país, pressupondo que a solução para o desenvolvimento do país se daria pelo crescimento econômico das famílias.

Segundo Dantas e Tune (2016, p. 128), “a mensuração da pobreza é sempre relativa: o pobre comparado ao rico. A carência do pobre é sempre em relação ao que rico tem. Nesse sentido sempre teremos pobre”. Uma vez que as políticas públicas estão de acordo com essas mensurações, as mudanças não causam efeito, pois a essência da comparação permanece no seio do pensar das políticas sociais e educacionais.

Essa ideia é sutilmente preservada dentro da escola por vivenciar as contradições e expectativas da sociedade moderna. Consoante a isso, a escola contribui muitas vezes para reproduzir as divisões sociais. De acordo com Algebaile (2009), isso ocorre por se saber que as populações mais empobrecidas se encontram nas escolas públicas no Brasil. Sobre essa tendência, a reprodução das divisões sociais surgiu em contraposição a novas formas de pensar a educação escolar pública numa perspectiva de emancipação social, de desenvolvimento humano.

Pode ser considerado que, na implementação do tempo integral, a “escola Oton” projetou que seria uma dessas formas novas de pensar a educação, na criação de estrutura pedagógica e física para desenvolver uma formação humana, capaz de instigar a participação social de seus sujeitos, combinando as atividades de turno e contraturno. Sinalizava que iria ser uma escola diferenciada, por sua estrutura física e pedagógica, conforme pôde ser notado no decorrer desta discussão.

4.3 A Estrutura Física e Material do Centro de Educação Básica e Integral Prefeito Oton Gomes de Lima e sua Adequação para o Tempo Integral

O Centro de Educação Básica e Integral Prefeito Oton Gomes de Lima – ou “*Escola Oton*”, como ficou conhecida pela comunidade mojuense – manifesta-se com espaços diferenciados das unidades da rede municipal. Seu projeto arquitetônico prevê os ambientes de biblioteca, auditório, refeitório, ginásio coberto e piscina; enquanto as escolas municipais em seus projetos de construção disponibilizam apenas a tipologia-base de escola, com salas de aula, sala de direção, secretaria, cozinha/copa e quadra esportiva. Porém, com passar dos anos e com as reformas nas unidades municipais de ensino, foi acrescentada sala de leitura, laboratório de informática, sala de professores, dentre outras necessidades registradas pela própria demanda escolar.

Isso se deve aos projetos de construções de tipologia-base de escola desenvolvida para cumprimento do ensino, fundamentados na centralidade do professor e do controle do aluno em aprender. Para isso, era necessário sala de aula, sala administrativa, cozinha, sanitário e quadra esportiva. Isso reflete a concepção de educação escolar pensada pelas gestões educacionais e pelas políticas públicas de educação, bem como pelos profissionais de arquitetura ao elaborarem os desenhos-base das escolas que se tornaram padrões para o município ou estado.

Nesse caso, para a edificação da “escola Oton”, a prefeitura de Moju já antevia alguns espaços necessários para o funcionamento escolar em tempo integral. Por sua vez, esse processo podia configurar uma diferença na rede escolar local pelo desenho da planta de construção, com o acréscimo de novos ambientes até então diferentes da tipologia-base de escola padrão do município. É o que pode ser observado no Quadro 8, em que consta uma síntese descritiva dos espaços que iremos analisar no decorrer desta seção, para compreender como a escola foi pensada.

Quadro 8 - Síntese descritiva dos ambientes do C. M. E. B. I. Pref. Oton G. de Lima - Moju

Pavilhão	Espaços
Entrada	<i>Estacionamento Entrada principal Sala de recepção Banheiro privativo Área coberta Corredor de acesso aos ambientes da escola</i>
1º Pavilhão	<i>Biblioteca com capacidade para 30 alunos Auditório com a capacidade para 80 pessoas Sanitário feminino e masculino</i>
2º Pavilhão	<i>Pátio Sala de coordenação pedagógica Sala de Direção com sanitário privativo Secretaria escolar Sala de professores com sanitário privativo Banheiro e sanitário masculino e feminino Depósito de material de limpeza Depósito de material esportivo</i>
3º Pavilhão	<i>Laboratório de informática 03 (três) salas com capacidade para 40 alunos sentados em fileiras.</i>
4º Pavilhão	<i>04 salas</i>
5º Pavilhão	<i>04 salas</i>
6 Pavilhão	<i>04 salas</i>
7º Pavilhão	<i>Área de alimentação com refeitório. Cozinha Sala de Banho masculino e feminino</i>
8º Area esportiva e convivência	<i>Piscina Quadra de areia Ginásio Quiosques Anfiteatro</i>

Fonte: Moju (2017).

Conforme o Quadro 8, tem-se uma noção da escola e dos ambientes planejados. O que desejamos verificar é se os mesmos correspondem à proposta pedagógica refletida para seu funcionamento. De início, é visto que segue uma tipologia-base de escola, com acréscimo de outros espaços; assim, podemos ponderar o conceito da funcionalidade do prédio a partir do pensamento de Foucault (1999, p. 170), que nos diz que “a regra de localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que geralmente arquitetura deixava livre e pronto para vários usos”.

Essa regra pode ser vista no desenho da instituição a partir da opção livre de uso dos espaços, ora poderia ser para tempo integral, ora para o tempo parcial, pois as salas poderiam ser para estudo do ensino da base comum ou ser utilizadas para as oficinas de dança, teatro, capoeira. Esse modo de conceber as adequações dos locais contribui na mobilidade de ambiente e do mobiliário, mas prejudica o trabalho do aluno e do

profissional, que, por sua vez, não é respeitado para desenvolver atividades de maneira adequada para os estudantes.

Satin, Maté e Pellizzaro (2018) ressaltam que o ambiente escolar tem sua importância na vida dos jovens, não apenas para melhorar seu desempenho, mas para incentivar os alunos ao estudo e à prática de atividades diversificadas. Nesse ponto de vista, a arquitetura predial possibilita ainda mais aprendizagem, quando se tem um ambiente que lhe favoreça. Sobre essa ideia, Kowaltowski (2011) nos chama atenção para o fato da arquitetura se adequar aos novos métodos de ensino, pois o foco estará no estudante e na sua relação com o meio. Assim, deveria estimular a interação e socialização, bem como oferecer espaços flexíveis que possam ser modificados de acordo com as atividades realizadas.

E conforme o manual de orientações técnicas de elaboração de projetos de edificações escolares –Ensino Fundamental do FNDE (2009), o mesmo procura “orientar entes federados, bem como indivíduos e instituições interessadas, na elaboração e apresentação de projetos de arquitetura e engenharia para construção de edificações escolares”. Dentre essas orientações prevê no organograma os seguintes ambientes:

1-AMBIENTES ADMINISTRATIVO: Recepção / atendimento ao público. Secretaria / Orientação. Sala de reunião / Sala de Professores. Coordenação Pedagógica. Diretoria. Almoxarifado / Depósito.)

2-AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: Salas de Atividades. Salas Multiuso – Artes Plásticas. Salas Multiuso – Multimeios. Salas Multiuso – Dança/ Teatro/Jogos. Laboratório de Informática. Sala de Educação a Distância (EAD). Biblioteca – Sala de Leitura. Sala de Recursos Multifuncionais)

3-AMBIENTES DE HIGIENE: Sanitários de Alunos. Sanitários de Funcionários / Público Adulto. Vestiários de Alunos.

4- AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO E CUIDADOS: Cantina. Refeitório. Sala de Acolhimento

5- AMBIENTES DE SERVIÇOS: Recepção / Pré-Higienização. Cozinha. Despensa. Área de Serviço / Material de Limpeza. Lavanderia. Copa. Vestiários. Depósito de Lixo. Depósito de Gás. Estacionamento (carga e descarga). Pátio de Serviço.

6- AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES: Pátio Coberto. Pátio Descoberto. Quadra Coberta

7- CIRCULAÇÕES: Corredor Interno

Comparando as orientações do Manual de Orientações Técnicas de Elaboração de Projetos de Edificações Escolares com o projeto construído na rede de ensino municipal, se observa que vários ambientes requisitados no documento orientador correspondem ao projeto de Moju, a exemplo dos ambientes administrativos, de higiene, de alimentação e de ambientes externos de atividades. No entanto, os ambientes de aprendizagem são pensados somente em salas de aula, embora tenham sido considerados os espaços da biblioteca, auditório e laboratório de informática como inovadores nessa construção.

Com referência nos estudos das experiências educacionais desde o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, CIEP (RJ) e das pesquisas no Pará, exemplo de Guimaraes (2018), é observado que a arquitetura coopera para efetivação da ampliação do horário, por este sentido, pensar no edifício, implica pensar nas necessidades das atividades de aprendizagem e das pessoas que irão ficar o dia todo nesse prédio.

Por conseguinte, o projeto que foi pensado pela SEMED de acordo com secretária de Educação Sandra Helena, contempla espaços funcionais, tanto para comunidade interna escolar, quanto para externa, na oferta de cursos, palestras, sem interferir no trabalho dos alunos. Entretanto, as condições ofertadas no cotidiano são expostas as fragilidades do uso destes ambientes pensados para o aluno ficar o dia todo.

Visto que os alunos faziam as atividades de manhã e tarde, eles necessitavam da troca de roupa e de higiene pessoal, motivo pelo qual uma das dificuldades era a sala de banho, por não possuir box adequado para troca de roupa – ao ligar o chuveiro, inundava-se a área do vestiário, impedindo que os alunos se vestissem. No banheiro, havia um funcionário para empurrar água e outro na porta para controlar a entrada e saída de alunos, segundo a informação da Vice-Diretora entrevistada.

Quanto aos demais ambientes, notou-se que o espaço da cozinha era pequeno e os equipamentos utilizados não supriam a demanda do volume de alimentos feito para servir aos alunos, tais como café da manhã, almoço e lanche. E durante a entrevista com a Vice-Diretora e a professora, ambas ressaltaram a importância da refeição para os alunos, bem como para organização da rotina da escola, pois é a partir dele, que os alunos e funcionários demarcavam os movimentos do turno e contraturno, embora, devêssemos dizer que é o pedagógico o cerne do trabalho, essa nuance da alimentação ser centralizada na rotina

escolar, deve-se ao que foi legitimado entre a comunidade educacional a oferta do tempo integral, com a alimentação diária, o ensino e atividades diversificadas.

O alimento era servido em forma de buffet, com cada aluno recebendo seu prato de louça e talher, para, em fila, receber também o alimento do cardápio do dia, no qual havia sempre feijão, arroz, macarrão, salada, farinha, fruta e a carne (bovina, peixe, frango). Ao receber, devia sentar-se no refeitório, no qual os professores também se alimentavam junto dos alunos, já que não havia distinção – algo que era inclusive uma orientação dada pela SEMED. Sobre os utensílios usados, eram prato de louça, copos de vidro e talheres, em razão de não se usar nada de plástico, de acordo com a entrevistada, como é habitual nas escolas da rede de ensino de Moju. A intenção era que aluno aprendesse a comportar-se à mesa e interagir com os colegas.

Este modo de conceber no processo educativo a educação alimentar e comportamental sinaliza mais uma vez, a visão assistencialista do formato estipulado na organização pedagógica e assume a posição familiar, visto que, o domínio cultural das famílias é cerceado pela carência social e econômica. Para isso, como reforça Libâneo (2012) a escola do acolhimento, assume essa função de educar em todos os sentidos os comportamentos do filho do trabalhador com regras de etiqueta social. Em contraponto, há a reação de resistência dos adolescentes, por sua vez, em forma de atitudes de violência para expor o que pensam e compreendem da sua realidade.

Devido o comportamento dos estudantes como agressão na hora do almoço, a atitude da direção foi suspender o uso dos talheres, conforme ressalta: “*e nós pedimos para suspender o uso do garfo e faca. Ficamos com medo, porque tinha uma rixa de bairros entre os adolescentes e tinha esse negócio aqui em Moju, mas eles tinham que aprender a se alimentar com o uso do talher, aprender a usar o copo/taça*”. Essa medida foi tomada pela gestão pelo medo de acontecer algo mais grave entre eles. E não proporcionaram ações para dialogar com os adolescentes sobre as causas e efeitos de sua reação no coletivo e individual, e sim atitude de retirada dos objetos que demarca um pensamento autoritário e conservador na forma de educar adolescentes.

Este modo vem pelo fato da escola Oton Gomes de Lima ser uma novidade no município, por conta do tempo integral, ela recebia muitas visitas dos prefeitos e deputados, pois tinha curiosidade em saber como a prefeitura de Moju mantinha esse trabalho de tempo integral, servindo alimentação diária e com variedade. A escola, por sua vez, recebia os visitantes, os quais sentavam junto dos alunos na hora da refeição e acompanhavam a

rotina da instituição, no momento da visita. É importante dizer que estas visitas significavam muito para toda a comunidade escolar, pois mostravam o que faziam e as potencialidades do projeto escolar. Por isso, a entrevistada demonstra neste trecho a responsabilidade que tinham pelo empreendimento educacional.

E nós tínhamos muita visita de prefeito, quando escola bombou em 2009, eles ficavam impressionados, como o Iran conseguia manter aquela comida, só com recurso do município – e a dispensa era muito bem organizada, usamos uma sala de aula, para fazer essa dispensa, para não estragar os alimentos. Nada se estragava. E era uma alimentação a pedido da secretária para nutricionista, que tivesse salada e frutas (Vice-Diretora).

Diante disso, o prefeito Iran Lima usava a estratégia de reuniões com sua equipe de secretários com os vereadores e despachava os assuntos da Prefeitura no recinto da escola, a fim de que conhecessem o trabalho desenvolvido e de que fossem desmistificados os comentários que surgiam sobre a escola em ser um local de menores infratores, de roubos e violência, conforme a fala da vice-diretora: “o Iran [prefeito] atendia na escola os vereadores, para que vissem como era a escola, não era o que falavam”

A escola foi pensada para ser em tempo integral. Entretanto, no decorrer do texto, vamos percebendo que as atitudes assumidas pela gestão da escola em fazer o projeto tornar-se realidade vêm sendo a premissa de toda organização do espaço físico, e a fala da Vice-Diretora de que a escola não era o que falavam, correspondia ao estigma gerado a partir da seleção dos alunos e do propósito de criar ambiente educacional para crianças e adolescentes em situação de risco social. O que se tem é um cenário cercado de preconceitos pela escola e pela sociedade local, por ter, em seu público, alunos em situação de vulnerabilidade social, reforçando o estigma de rejeição, por sua origem social.

Para isso, a preocupação em servir alimentação adequada ao desenvolvimento físico e as atividades complementares à formação. Quanto aos espaços, nota-se a relação de aproveitamento das “salas de aula”, ou seja, eram funcionais por permitirem que fossem adequadas a qualquer situação e não pela funcionalidade do ambiente para que as pessoas se sentissem acolhidas, confortáveis, isso nos remete ao pensamento de Foucault (1999, p. 164), que discorre sobre a normatização do corpo:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadilha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é igualmente uma “mecânica de poder” está nascendo, ela define como se ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com a técnicas, seguindo a rapidez e a eficácia que determina. A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina

aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos política de obediência... (FOUCAULT, 1999, p 164).

A condição que a escola oferece a partir de sua estrutura predial condiciona a equipe de gestão, docentes, funcionários e os alunos ao cumprimento de atividades planejadas e não possibilita a criação dos espaços de convivência entre si nem do repouso do corpo, principalmente do estudante. Este, por sua vez, ajusta-se à rotina intensa de trabalhos e ocasiona a obrigação, em vez de ser despertado para o sentido prazeroso do estar na escola.

É importante entender a relação existente entre o ensino e a arquitetura para o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado, proporcionando aos estudantes uma ambiência dinâmica para o desenvolvimento das suas habilidades (SATIN; MATÉ; PELLIZZARO, 2018). Nesse propósito, vê-se um distanciamento do projeto da “escola Oton” pensada na dinâmica produzida para viver o tempo dentro da instituição, tendo em vista que o núcleo era a formação integral. Para isso, organizou-se a fim de atender a um calendário com atividades a serem desenvolvidas para a formação do aluno e o preenchimento das horas em que os alunos iriam ficar no centro educacional, para que não ocorresse evasão e ociosidade.

Dentro do cotidiano escolar, surgiram as necessidades de adequação de materiais pedagógicos e dos espaços para desenvolver as ações curriculares previstas no planejamento pedagógico e administrativo. O exemplo a ser citado é da sala de aula ser utilizada como dispensa da cozinha, visto que deveria ser um ambiente projetado para armazenagem dos produtos alimentícios não perecíveis e de produtos de limpeza.

Outro exemplo é o uso do espaço do auditório, pois, embora fosse um recinto da escola, os professores tinham que agendar, já que o espaço era comumente utilizado pelas secretarias municipais e empresas, como afirma a professora neste trecho: “*O auditório, por exemplo, a gente brigava pelo espaço, pois toda vez que se precisava, já havia uma agenda. Era um calo e ainda é. Hoje eu percebo que a escola foi feita para gente de fora*”

A proposta do espaço para comunidade externa e para atividades da escola apresenta conflitos, ou seja, não era bem aceita por causar restrição ao uso dos ambientes da unidade escolar. Isso de fato torna-se um exemplo de que a proposta pensada não é condizente com o vivenciado no trabalho cotidiano, como apresenta a professora; além disso, o sentimento que a “escola foi feita para gente de fora” denota que o ambiente não seria do uso exclusivo das atividades pedagógicas para o tempo integral, de modo que, para desenvolver suas ações dos projetos, improvisavam com o uso do pátio do bloco administrativo para apresentações de trabalhos dos alunos.

Essa improvisação pode ser concebida como adequação dos espaços, entretanto, também pode sutilmente ser considerada como algo realizado “no jeitinho”, em desrespeito à formação do alunado, pois uma apresentação que poderia ser feita no auditório, com uso de equipamentos de multimídia, com todos sentados para escutar e aprender, acaba sendo realizada num espaço aberto, onde o barulho e a falta de concentração de quem participa da atividade é uma constante. Nesse contexto, evidencia-se como é desvalorizada a formação do aluno ao se praticarem adequações com improvisações dos espaços e equipamentos materiais para o ensino e aprendizagem.

4.4 A Organização do Trabalho Pedagógico do Tempo Integral no C. M. E. B. I. “Prefeito Oton Gomes de Lima”

A formação do aluno na escola de tempo integral é o escopo do trabalho pedagógico e não adiantaria pensar no currículo de ensino, na rotina pedagógica, nos funcionários sem atrelá-los ao objetivo da formação multidimensional do aluno. Portanto, pensar na estrutura da escola é depositar em todos os setores o redimensionamento da formação integral, ressignificando os espaços e atividades que se deseja alcançar. Por isso ocorre a integralização do currículo com ensino da base comum e das atividades complementares, para beneficiar o tempo que a criança e ao adolescente estão na instituição com oportunidades de aprendizagens balizadas pela educação integral.

De acordo com os estudos de Cavaliere (2002, 2007, 2009) e Coelho (2006, 2009), sobre este modelo escolar, o tempo na escola pode ser visto como uma adição à aprendizagem do aluno, a partir da qualidade das atividades oferecidas para ampliar o horizonte cultural dos educandos.

Deste modo, o planejamento nesse modelo pedagógico leva em consideração a preparação dos indivíduos para a sociedade, sobretudo, para a vivência democrática, com a participação dos alunos e o envolvimento da comunidade em fazer com que este espaço escolar vá além do ensino, convertendo-se em espaço de tessituras de relações sociais entre crianças, adolescentes e jovens com origem identitária da sua comunidade.

Em vista disso, realizamos as análises dos documentos que retratam como foi coordenada a prática do Tempo integral. Para isto, buscamos o PPP da escola, documento que, por ter sido finalizado no ano de 2016, não expressa com fidedignidade a implantação e insere as mudanças vividas no decorrer dos anos de 2009 a 2015. Segundo os gestores da

escola (2017/2018), esse documento foi sistematizado pela obrigação de apresentá-lo ao Conselho Municipal de Educação de Moju, para abertura do processo de regularização da escola, obtendo-se através da Resolução nº 007/20/04/2016 a autorização para o funcionamento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e tendo também validados os estudos dos alunos que cursaram o período em que escola funcionou sem ato autorizativo.

O documento que deu suporte para a análise foi o relatório de gestão⁸. A leitura nos auxiliou a identificar os passos realizados pela comunidade escolar no planejamento do tempo e da distribuição das onze horas de permanência dos alunos no Centro Oton. Na matriz curricular, são discriminados tanto os projetos das atividades complementares quanto a ação de turno e contraturno⁹ em que se concretizava a oferta de ensino e das atividades diversas alinhadas à proposta pedagógica da educação integral. Para isso, desenvolviam os projetos interdisciplinares com a finalidade de integralizar a ação curricular do ensino estabelecida pelo município com as oficinas complementares.

Desse modo, a análise da estrutura do funcionamento é feita à luz da categoria da estrutura organizacional e do trabalho pedagógico, para abordarmos o processo de implantação do tempo integral no Centro Oton Gomes de Lima, conforme será tratado nos subitens abaixo, os quais subsidiam a discussão e dão a visibilidade ao sistema criado para desenvolver o projeto de tempo integral.

4.4.1 Estrutura Organizacional do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima

Para o funcionamento da escola, foram lotados funcionários para as funções de gestão, docência, agente administrativo e apoio (limpeza/alimentação/serviços gerais e segurança). Esses possuíam vínculo empregatício através de concurso público ou por contrato temporário com a Prefeitura Municipal para o exercício funcional.

As escolhas foram acompanhadas pelo prefeito e pela secretária municipal de Educação, por ser um projeto escolar inovador na rede de ensino local. Neste sentido, a presença visava definir quais pessoas iriam trabalhar na unidade, justamente pela expectativa de lotação na carga horária integral e pelo trabalho intenso nos cuidados de

⁸ Durante a visita exploratória, encontramos um documento denominado de *Dossiê do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima*, do ano de 2011. Esse material foi elaborado para a unidade participar do concurso no referente ano de Gestão e Inovação escolar, promovido pela SEDUC-PA.

⁹ **Contraturno** é o termo usado pela comunidade da escola Oton para dizer que o aluno iria fazer atividades diversificadas do currículo e conforme o relatório de gestão e no PPP é encontrado esta nomenclatura. Por essa razão é empregado no texto dissertativo.

limpeza e da alimentação, da mesma forma, na função de gestão e docentes deveriam atuar pessoas que tivessem habilidades em lidar com adolescentes e com os desafios decorrentes da vivência do tempo integral.

4.4.1.1 A gestão escolar do C. M. E. B. I. Prof. Oton Gomes de Lima

A equipe de gestão escolar foi constituída segundo essa perspectiva, conforme pode ser visto no Quadro 9, em que consta o demonstrativo da equipe estabelecida para trabalhar na escola de tempo integral no ano de 2009.

Quadro 9 - Demonstrativo da Direção do C. M. E. B. I. Prof. Oton Gomes de Lima – 2009

Quantidade	Função	Formação	C.H	Vínculo
01	Diretor administrativo	Administração	200 h	Contrato
01	Diretor de Ensino/pedagógico	Lic. em Matemática	200h	Efetivo
01	Vice diretora	Lic. em Pedagogia	200h	Efetivo
01	Vice diretora	Lic. em Pedagogia	200h	Efetivo
01	Vice diretora	Lic. Em Matemática	200h	Efetivo
01	Secretária escolar	Nível Médio	180h	Contrato
01	Coordenador pedagógico	Lic. em Pedagogia	200h	Contrato
01	Coordenador pedagógico	Lic. em Pedagogia	200h	Contrato
01	Coordenador pedagógico	Lic. em Letras	200h	Contrato

Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

Conforme o quadro 9, a gestão da escola foi formada por uma equipe, composta de um diretor de ensino, um diretor administrativo e 3 vice-diretoras; além desses, integraram a equipe, 3 coordenadoras pedagógicas e 1 secretária escolar. O procedimento de escolhas se deu pela indicação do Governo Municipal, conforme ressalta a Vice-Diretora. Ela nos informa como aconteceram as escolhas dos componentes da equipe:

E, de repente, chegou seu João da SEMED em casa, dizendo que era para ir no auditório, que o prefeito Iran Lima e a prof. Sandra Helena queria falar comigo. Eu fui lá. Eles me disseram: Estamos implantando a escola Oton de tempo integral, é um projeto que eu tenho, né, você foi uma selecionada para fazer parte dessa equipe (Vice-Diretora)

No sistema municipal de ensino em Moju, é comum este tipo de escolha para o exercício da gestão escolar, em razão da função de diretor da escola ser um cargo comissionado, no qual o representante político faz a indicação para exercer a colocação. Segundo Paro (2016), a nomeação por critério político é considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e da falta de base técnica que a sustente, já

que o candidato é escolhido, não por sua experiência em gestão, mas por sua afinidade com o partido ou grupo do governo.

A função do diretor administrativo destinava-se a cuidar da alimentação, do prédio, da segurança entre outras atribuições pertinentes ao zelo para o funcionamento da escola. O diretor de ensino, as vices, a secretaria e a coordenação pedagógica se desdobravam em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, a relação com os docentes e monitores; planejar as ações pedagógicas, cuidar da alimentação e de todas as atividades pertinentes à instituição. Essas atribuições são comuns, mas o que as faz distintas das outras unidades é o exercício do tempo único, com o trabalho pedagógico em turno e contraturno, durante o qual é preciso lidar com a relação docente entre alunos e ensino, a fim de favorecer a sua aprendizagem e de que não haja evasão dos alunos, dado a intensa rotina diária da implantação do tempo integral em curso.

Para Colares e Siqueira (2017, p. 84);

A compreensão da ação educativa como uma atividade dinâmica e contraditória permite perceber que, mesmo diante das adversidades, a gestão escolar pode ressignificar suas ações com a atuação democrática, sobretudo na construção do Projeto Político-pedagógico que promova a unidade do processo educacional na escola

A ação da gestão escolar, de acordo com as autoras, contribui no trabalho escolar em tempo integral e em relação a isso, são observadas as fragilidades em decorrência da ausência deste documento orientador da proposta pedagógica nas reuniões constantes, para resolver os problemas que surgiam no cotidiano escolar, a exemplo de conflito entre os alunos, situação de roubos e furtos, professores que não se adequavam ao perfil do trabalho, da dificuldade dos monitores em ensinar e manter os adolescentes nas atividades de contraturno, etc.

A preocupação da Vice-Diretora, acerca da formação recebida, é que aquele tipo de instrução não dá o suporte necessário para esse enfrentamento cotidianos da implantação do tempo integral, visto ser um projeto que alterava a cultura escolar do tempo parcial e expandia o tempo de permanência do aluno na instituição. E conseqüentemente haveria muitos conflitos entre os adolescentes e a programação pensada para eles.

Por isso, havia um acordo entre a equipe de direção, no qual se algum membro tomava uma decisão, os demais asseguravam a determinação, conforme declarações da Vice-Diretora, abaixo reproduzidas:

Se essa ocorrência chegasse comigo, eu tinha que resolver, se chegasse com a Márcia, ela tinha que resolver, se chegasse com a Marília tinha que resolver, se chegasse com as coordenadoras pedagógicas elas tinham que resolver, isso ficou bem claro, ninguém tomava satisfação por que Alcione, por exemplo, resolveu assim, e interessante que cada uma de nós pegou um caso assim. Olha estou resolvendo um caso de um professor que assediou aluna, um funcionário viu, que não é de hoje que ele tá observando isso e quer providência. E eu vou chamar os pais, chamar o professor, já vou encaminhar o professor para SEMED. (Vice-Diretora)

Na resposta, observa-se a divisão do trabalho entre o grupo, como um modo de fazer todos participarem e assumirem sua função na organização administrativa do tipo burocrático e de assegurar o controle dos membros da equipe. Visto que é um modelo presente nas instituições públicas, que rege o controle de todo o processo realizado pela escola, desde a entrada dos funcionários até sua produção em suas funções – precisamente em relação à clareza dos objetivos que possibilitem as decisões racionais. Por exemplo, na fala da entrevistada, os passos que deu em relação à denúncia do professor que assediava uma aluna, foi informar aos pais, notificar o docente e encaminhar para SEMED, uma sequência de ações que implicam alternativas de prever as consequências, como mudança de local de trabalho docente, abertura de processo administrativo para o professor, de modo que cabe aos pais a decisão de denunciar para o Conselho Tutelar o assédio sexual ocorrido com a adolescente.

Para Lima (2011, p. 28),

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais.

Na visão do autor sobre a organização do funcionamento da escola, observa-se que o modelo burocrático é a tecnologia da rotina, pois encontra-se na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal que está a centralidade do referido funcionamento da burocracia. Assim, se baseiam em padrões de comportamento, em tarefas especializadas, em cada um cumprindo sua função.

Deste modo, os elementos da organização burocrática são encontrados na definição de horários e turnos para cada membro da equipe gestora, pois, na hierarquia dos cargos, todos devem prestar informações ao diretor. Nesse universo, são constituídos a forma de organização do funcionamento da escola, o cumprimento das regras externas e a criação das regras interiores aplicados ao contexto educacional. Por exemplo, há as regras internas para os alunos, tais como a proibição do uso de bonés, de aparelho celular, entrada sem

uniforme, entre outras. Isso afirma a organização da gestão escolar centrada na burocratização, sem atenuar a realidade de ações que aprimorem a relação voltada para a vivência de práticas democráticas do coletivo escolar para criar o protagonismo e o pertencimento do jovem a comunidade educacional.

4.4.1.2 Os Docentes do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima

Os docentes e os monitores da escola Oton foram selecionados pela SEMED e lotados para exercerem a docência com carga horária de 40 horas semanais ou 20 horas semanais, de acordo com atividade a ser desenvolvida. O vínculo se dava na forma de contrato temporário ou por via de concurso público recém-realizado pela PMM no ano de 2008.

A formação dos professores era em licenciatura e muitos eram recém-formados. Segundo a Secretária de Educação, Sandra Helena, *“acreditava que os professores recém-formados eram ideais para trabalhar nesse projeto; precisavam de gente nova, com gás e os recém-formados trazem essa energia.* Diante deste discurso, percebemos que ao apostar nos docentes recém-formados, estava aderindo à crença da vontade de trabalhar, sobretudo, numa proposta pedagógica de educação integral e no regime de tempo integral, sem questionamentos ou indagações sobre a forma que estava sendo executada a proposta – sem a participação dos docentes e da comunidade na escolha de quais atividades seria interessante realizar na formação dos estudantes.

O fato dos docentes serem recém-formados, evidencia a condição de início de carreira docente, estariam submissos ao projeto sem questionamentos, poderia ser um argumento, entretanto, não poderia ser desconsiderado que este profissional possuía visão social de mundo ampliada, calcada em uma perspectiva crítico-emancipadora da educação. Neste aspecto, percebemos que o trabalho docente na escola de tempo integral ultrapassa o conceito de reprodutor de conhecimento, à medida que se desenvolve o trabalho em equipe com projetos interdisciplinares e fomenta-se a ideia do trabalho coletivo, como assegura a professora entrevistada.

Para o planejamento parava o dia inteiro, parava um dia para fazer isso, nós aproveitávamos para fazer o mapeamento das dificuldades de aprendizagem, de comportamento, era quando a gente fazia tudo isso. Todos os professores tinham que trabalhar em cima de projeto, a professora de português tinha projeto de alfabetização, mesmo vindo do 6º ano, tinha muitos meninos com dificuldades de aprendizagem, então por exemplo, a professora de CFB ela chegou o período

do dia da água, ela fazia projeto e incluía todos os professores com suas disciplinas. Assim que funcionava” (professora)

A condição social e política do trabalho docente, como parte essencial do modelo de organização em tempo integral, implica seriamente nos resultados da aprendizagem e na consolidação dos conceitos de formação integral. A estratégia utilizada para planejamento, no qual se paralisa atividade com alunos para realizar o planejamento docente, sugere a entender que a prática pedagógica não estava bem definida no projeto escolar, pois inibe a prática pedagógica e pressupõe a prática escolar de tempo parcial em questão.

A exemplo dessa situação é a forma da lotação docente por disciplina em turmas com carga horária de 40 horas semanais, para ficarem o dia todo na escola. Dessa forma, configura o ideal na vida do docente que é justamente trabalhar sua carga horária em uma única escola, de modo a evitar que fique entre uma escola e outra, sem criar laços no seu trabalho. Desse modo, a permanência do docente em tempo integral sinaliza um avanço no modelo organizacional. Por conta disso, é apresentado no Quadro 10, o demonstrativo de professores por disciplina no ano de 2009.

Quadro 10 - Demonstrativo de professores por disciplina

Disciplinas	Nº de professores	Formação	Vínculo	Carga horária
Português	02	Lic. Letras	Efetivo	200h
Matemática	02	Lic. em Matemática	Contrato	200h
História	01	Lic. em História	Contrato	200h
Geografia	01	Lic. em Geografia	Contrato	200h
Ciências	01	Lic. ciências naturais	Contrato	200h
Ensino Religioso Escolar	01	Médio	Contrato	200h
Educação Física	02	Lic. ed. Física	Efetivo	200h
Ensino da Arte	01	Lic. Artes	Efetivo	200h
Língua Estrangeira Moderna/ Inglês	01	Lic. em letras inglês	Efetivo	200h
Estudos Amazônicos	01	Lic. ciências sociais	Contrato	200h

Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

Conforme apresentado no Quadro 10, observamos que os docentes trabalhavam manhã e tarde nas turmas, ou seja, não era diferente da escola de regime parcial. Seria interessante trazer um quadro com as turmas e carga horária. Infelizmente no decorrer da pesquisa, não foi encontrado nenhum registro do ano de 2009, mas na entrevista com a Vice-Diretora e com a professora, ambas afirmam que a condição de trabalho docente ocorria dessa maneira.

Para Coelho (2002, p.143);

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser uma *escola de dupla jornada*, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o *tempo integral*, fazemo-lo a partir de uma concepção de *educação* que se fundamenta na *formação integral* do ser humano onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variada, incluindo esporte, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias diversas, e ocupa espaços inexistentes no ambiente escolar.

De acordo com Coelho (2002), a importância de ter o docente em tempo integral não está na sua permanência com carga horária ocupada em sala de aula, mas na possibilidade de o professor estar na escola, criando oportunidade de aprendizagem na relação cotidiana com aluno ao estimular ainda mais a cultura do estudo e da pesquisa para os adolescentes.

De acordo com a professora entrevistada, os professores organizavam ações do projeto interdisciplinar no intervalo dos turnos ou as marcavam uma vez por mês, dispensando os alunos e planejando as atividades pedagógicas.

O planejamento é uma atividade inerente ao trabalho do professor; por sua vez, há necessidade deste tempo na escola, de modo que possa estar com os colegas para elaborar, estudar e propor ações que contribuam na aprendizagem do aluno. Para Vasconcellos (2006, p. 133), “fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática”.

O plano da escola são registros, ou seja, são produtos do processo de reflexões e decisões. Por isso, demandam ação coletiva, não exclusivamente a individual, para pensar nos desafios e, principalmente, nas decisões como força de mudança e superação dos desafios postos no cotidiano escolar. Nessa ideia, a coletividade e o planejamento são fatores que despertam para o comprometimento com a transformação da prática, ao refletir se a sua ação individual (professor) em sala de aula está relacionada com objetivo do projeto da escola.

Pelo relato da entrevistada, vamos percebendo a dificuldade do professor em ter essa disponibilidade assegurada no cotidiano da instituição e como estes devem “dar seu jeitinho” para planejar, reunir, discutir e decidir ações coletivas em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem. Esta situação se contradiz pela proposta da organização pedagógica do tempo integral em incentivar mudanças no cotidiano escolar fundamentado na formação integral do ser humano.

Priorizar a política de formação continuada para o profissional de educação, no sentido de ampliar o tempo na escola para o professor, para o aluno, como os profissionais que laboram ali, poderia ter sido uma ação contínua da gestão municipal nesse processo de implantação. Forneceria conhecimentos para aprimorar os êxitos e desafios obtidos nesta etapa inicial e com certeza daria sentido ter um único lugar para o trabalho, possibilitando momentos de reflexão pedagógica, educacional, institucional e social, conforme Coelho (1997), ampliação quantitativa do tempo deve se acrescentar sua extensão qualitativa.

Dessa maneira, também é concebida a condição de trabalho dos monitores das oficinas, os quais possuem vínculo de contrato temporário para exercer a função, assim como carga horária referente ao tempo da atividade a ser executada, conforme o Quadro 11, em que consta o demonstrativo dos monitores das atividades do contraturno.

Quadro 11 - Demonstrativo de monitores das atividades do contraturno ano de 2009

Oficina	Quantidade de Monitores	Formação	Vínculo empregatício
Dança	4 monitores 01 coordenador	Médio	Convênio com associação Cultural Grupo Mexilhão do Icatu
Capoeira	4 monitores 01 coordenador	Médio	Convênio com grupo de capoeira Muzenza
Teatro	01 monitor	Lic. em Teatro	Temporário
Musica violão popular	01 monitor	Técnico em Música	Temporário
Musica violão clássico	01 monitor	Técnico em música	Temporário
Musica teoria	01 monitor	Técnico em música	Temporário
Horta	01 monitor	Técnico	Temporário
Natação e Basquete	Prof. Educação física	Lic. em Ed. Física	Efetivo
Atletismo	01 monitor	Lic. em Pedagogia	Efetivo
Voleibol e Handebol	01 monitor	Médio	Temporário
Futsal	01 monitor	Médio	Temporário

Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

Assim, corrobora-se que a organização do trabalho de professor e do monitor em turno e contraturno é uma estratégia para desenvolver a educação complementar, o ensino da seriação da base comum. Nos dois turnos – manhã e tarde –, foi sistematizada a oferta de ensino e das atividades de música, teatro, esporte, etc. Para distinguir cada ação, foi estruturado em turno (o ensino da base comum, ou seja, a série/ano escolar) e contraturno (atividade complementar do aluno, após sair da sua aula, iria para atividades de esporte, música, etc.).

Os monitores ou *professores no contraturno*, como eram conhecidos na escola, são apresentados no relatório de gestão da Escola Oton (SEMED, 2012) com a seguinte observação:

Por suas dificuldades do funcionamento da equipe de monitores, que se dava no cumprimento de carga horária e na dificuldade de planejar as aulas das oficinas em decorrência da sua formação em nível médio e de ter adquirido somente a prática. Isso faz com que se limitasse a relação de ensino e de aprendizagem, o que gerava o descaso pelos educandos. (SEMED, 2012, p. 12)

Esse trecho do documento de relatório de gestão (SEMED, 2012), expõe uma fragilidade da gestão escolar concebida pelo trato pedagógico com os monitores, ao ressaltar o nível escolar como um dos atributos pela dificuldade de elaborar plano de trabalho pedagógico. Sendo demonstrado uma visão restrita do educador, chamado para trabalhar oficinas de artes, de cultura, entre outras, nas quais, essas pessoas possuem saberes não escolarizados e sim adquiridos pela cultura, pelo treino, a exemplo do Mestre de Capoeira, do dançarino de carimbó, que são pessoas da comunidade. Para isso, foram vinculadas no currículo escolar, com intuito de promover a cultura local.

Se contradiz da proposta educacional de jornada ampliada em integralizar no currículo escolar a participação dos saberes populares e culturais adquiridos ao perceber a exigência técnica-pedagógica em elaborar plano de aula e sua execução por parte destes colaboradores de saberes culturais, que são pessoas, nas quais possuem o nível médio de formação escolar, mas o que sobressai sua formação para ser um oficineiro, voluntário ou colaborador é o saber da produção da cultura, a exemplo o mestre de capoeira, o dançarino de carimbó, que são pessoas da comunidade que aprenderam na prática estes saberes.

Para isso, a instituição escolar com a sua equipe pedagógica deveria ter oferecido suporte as estes professores dos saberes culturais, no intuito de estabelecer para o aluno a identidade cultural por meio do currículo de ensino. E a didática aplicada ao processo educativo que se realiza na escola provocaria o engajamento do estudante em querer participar da atividade. E a escola, por sua vez, no epicentro da formação, deveria estimular a participação dos alunos na etapa de escolha das atividades culturais, no modo de criar vínculo de pertencimento à cultura local e também a demonstrarem seus interesses de aprendizagem das artes. Portanto, daria sentido e significado ao aluno estar na escola pelo desejo de aprender, senso remetido ao pensamento pedagógico de Dewey e da prática de ensino da escola nova.

Segundo a Vice-Diretora entrevistada, muitas vezes eles tinham que mandar os alunos entrarem para aulas das oficinas, pois eles não queriam ir porque o professor não sabia ensinar e tiveram que colocar alunos de outras escolas para completar a turma e manter o funcionamento da atividade.

Para amenizar estas dificuldades, utilizaram como estratégia a mediação pedagógica do planejamento em grupo, do acompanhamento dos monitores por meio de relatórios e das aulas. Segundo a professora entrevistada, foi criada uma coordenação dos monitores, justamente para acompanhá-los em suas atividades e obter êxito nos trabalhos com os alunos. Entretanto, as atitudes são de regulamento burocrático com o professor do contraturno, porém é notado no decorrer da entrevista os aspectos de trabalho, a condição de infraestrutura que, por vezes, sofria adaptações das salas, da carência de organização para o processo de ensino e aprendizagem por não saber lidar com o planejamento, também as características do perfil dos alunos e de seus interesses de aprendizagens para desenvolver seus saberes. Embora seja exposto pelas entrevistadas que havia material, tempo, espaço, ainda assim havia as dificuldades destes profissionais em criar situações de aprendizagens dos saberes e da cultura como etapa formativa dos estudantes.

Isso porque a proposta pedagógica do tempo integral não se restringe à elaboração do programa de ensino, mas abarca a relação que vai sendo construída dentro do espaço à medida que surgem as necessidades e estas são resolvidas no espaço escolar. Por isso, deve haver o envolvimento de todos os funcionários no conhecimento da proposta organizacional, para que gostem da escola que é de horário integral, tanto para alunos, quanto para professores, funcionários e direção.

De acordo com Maurício (2009, p. 28), “só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas dos alunos, dos professores e de professores e alunos”. Ou seja, a escolha de estar na escola de jornada ampliada, deveria ser uma opção para o aluno como o é para o professor.

4.4.1.3 Servidores de Apoio do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima

Os servidores de apoio também estão dentro da tarefa educacional, junto dos professores e da direção da escola. A sua função desempenha o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça, por assegurarem o ambiente limpo, alimentação na hora, as documentações, livros organizados, etc. Para isso, são vários os servidores que criam o espaço pedagógico do aluno, a exemplo da merendeira, do agente da limpeza, da biblioteca,

da secretaria, do laboratório de informática, da recepção, dos vigias, dos porteiros, da manutenção da piscina, etc.

Os funcionários são lotados pela SEMED sob o contrato temporário, com jornada de trabalho de 180h e alguns que correspondem a oito horas diárias de trabalho – com exceção dos vigilantes e seguranças, que possuem escala de trabalho diferenciada, recebendo a lotação de 200h, sendo divididos em equipe do dia e equipe da noite, conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). É o que pode ser visto no Quadro 12, com o demonstrativo de servidores de apoio, sua quantidade, jornada de trabalho e vínculo empregatício.

Quadro 12 - Quadro demonstrativo dos servidores de apoio pedagógico -2009

Função	Quantidade	Vínculo empregatício	Jornada de trabalho
Agente administrativo/ secretaria e biblioteca	08	Contrato temporário	180h
Recepcionista	03	Contrato temporário	120h
Vigilante/segurança	15	Contrato temporário	200h
Merendeira	8	Contrato temporário	180h
Limpeza	8	Contrato temporário	180h
Serviço geral	1	Contrato temporário	180h

Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

A quantidade de funcionários e o vínculo empregatício são dados analisados que inferem estabelecer a função social da escola de tempo integral, sobretudo, no aspecto de vigilante/segurança, corrobora ao entendimento da comunidade em ser uma “escola de bandidos” de “infratores”, pois a quantidade de pessoas nessa função, exhibe a preocupação do controle dos alunos em não fugir dos espaço escolar ou para reprimir incidências de violências físicas. Conforme a Vice-Diretora, *era comum ter brigas entre os adolescentes, furtos de objetos e os segurança davam esse apoio.*

Lunkes (2004, p. 6) conclui que a escola de tempo integral “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora”, isto se configura na responsabilidade criada para os funcionários da unidade, que se são projetados a estar envolvidos no processo educativo, a exemplo das merendeiras, que trabalhavam no sábado e domingo na preparação antecipada dos alimentos, para que, na segunda feira, não ocorresse atraso na hora da refeição. Este artefato administrativo demonstra que a escola de tempo integral não poderia ser vista sob o formato escolar

dominante no tempo parcial. Por isso, a forma de trabalho dos funcionários se diferenciava e colaborava para que a prefeitura mantivesse o regime de contrato.

Esse aspecto do vínculo temporário, sobrepõe a pensar no funcionário descartável ou seja, se não atendesse a rotina de trabalho, poderia ser destrutado sem ônus ao contratante. Se o trabalhador fosse efetivo, talvez a relação funcional seria outra e a exemplo não iria fazer esse esforço de ir ao domingo, até por contrariar a legislação trabalhista vigente.

Trata-se de uma suposição consoante à entrevista da Vice-Diretora, quando explica como era a relação de trabalho das equipes de merendeiras. *“Também sábado e domingo, a gente ia para adiantar a comida para segunda feira não faltar, os funcionários da copa trabalhavam, por isso que Iran (prefeito) dizia que tinha que ser contratados e não saiam da folha de pagamento, eles tinham toda essa preocupação. O turno da noite já deixava preparado para o turno da manhã” (Vice-Diretora).*

A visão estabelecida pela entrevistada, afirma a condição de trabalho exploratório, sobreposta em valor de doação para manter o bom funcionamento da escola, neste íterim da política capitalista, desponta o caráter da alimentação o fulcro do trabalho do tempo integral na concepção assistencialista, por isso, a preocupação da gestão escolar em garantir todos os dias o alimento nas refeições de café da manhã, lanche, almoço e lanche. Em acordo com Castro e Lopes (2011, p. 273) “tanto a função educativa como a de guarda, do projeto Escola de Tempo Integral, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático”

4.4.2 Organização do Tempo e do Trabalho Pedagógico no C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima

O debate do tempo escolar atualmente se estende como metas previstas nos planos de educação, no intuito de elevar a qualidade da educação básica das escolas públicas. Dessa questão, emerge a necessidade de qualificar o tempo de formação, oferecendo ao educando, oportunidades de aprendizagens, com a finalidade de melhorar o desempenho escolar. Para isso, o sentido da jornada ampliada assegura o tempo da escola, uma alternativa para garantir ao aluno, atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas no tempo superior a sete horas diárias.

Conforme Cavaliere (2007, p. 1021), “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto do papel desempenhado pela escola”. Por conseguinte, a função da escola mudaria na distribuição do tempo, assumindo o compromisso de envolver as atividades de ensino e de outras ações vinculadas à formação integral do aluno. Por isso, representaria a novidade de provocar esta mudança, sobretudo, na rotina do aluno e da comunidade escolar.

Nesse intuito, a organização escolar do C. M. E. B. I. Pref. Oton Gomes de Lima introduz para os 311 alunos matriculados nas séries, conforme o quadro 11. O pensamento pedagógico da educação integral na rotina do aluno, ou seja, no conjunto de ações para que ele estivesse envolvido com os afazeres que fossem prazerosos dentro da unidade escolar, pois ficava na escola pelo período de 10 horas, com entrada na escola às 7h e saída às 16h e 30 minutos.

Quadro 13- Demonstrativo de alunos matriculado por série na C.M.E;B.I. Prefeito Oton Gomes de Lima – ano 2009

Ano	Turma	Turno	Nº de alunos
2009	5ª série	Manhã	31 alunos
2009	5ª série	Manhã	27 alunos
2009	5ª série	Tarde	31 alunos
2009	5ª série	Tarde	29 alunos
2009	6ª série	Manhã	26 alunos
2009	6ª série	Manhã	25 alunos
2009	6ª série	Tarde	23 alunos
2009	Correção de fluxo (6ª série)	Manhã	27 alunos
2009	Correção de fluxo (6ª série)	Manhã	26 alunos
2009	Correção de fluxo (6ª série)	Manhã	26 alunos
2009	7ª série	Tarde	39 alunos
		Total	310 alunos

Fonte: Arquivo da secretaria do C.M.E.B.I. prefeito Oton Gomes de Lima- 2019

Há na organização do tempo, um desafio para a gestão da escola, segundo a Vice-Diretora entrevistada, pois *havia muitos alunos em distorção da idade/ano escolar, para amenizar, criaram turma de correção de fluxo*, denominada no quadro 13. No uso legal da recuperação de aprendizagem e de reclassificação, desenvolveram o projeto que contemplava duas séries em um ano letivo e desse modo o aluno obtinha a sua reclassificação nas séries seguintes, ajustando a sua idade a série escolar. Desse modo, há

uma provocação em relação ao ensino seriado para o formato do tempo integral e a divisão do tempo em aula e atividades complementares.

Em outros estudos referentes à organização do tempo na escola, questiona-se se uma das preocupações que emerge está em qualificar o tempo ou a educação. A esse respeito, Libâneo (2014, p. 22) diz que:

[...] a proposta defendida nos meios oficiais em torno da educação integral, afirma-se aqui que o papel da escola pública é a formação cultural científica, baseada no conhecimento e no desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento, articulada com a diversidade sociocultural dos alunos.

Pode ser compreendido, a partir de Libâneo, que a inovação da proposta pedagógica em turno único seja desafiador, por trazer no bojo a centralidade da formação cultural científica e expandi-la para formação cultural, artística, esportiva, pois não é comum esta integração pelo currículo de ensino materializado na rotina escolar. Essa compreensão, por ser o início do funcionamento da proposta da educação integral no ano de 2009, na medida que se desenvolvia a rotina, manifestava-se conflitos de horários entre atividades dos alunos planejadas pela escola.

Cavaliere (2002b, p. 101) aponta que:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral devem garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre os diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar.

Para isso, “a educação integral chama o aluno para ser o centro das indagações e preocupações da educação” (GUARÁ, 2006a, p. 16). Pelos princípios educativos norteados pela educação integral, o processo educativo é limiar em função da formação de pensar e agir dos alunos por meio dos conteúdos, respeitando-se as condições sociais e culturais das origens dos alunos. Pensar na organização, implica em levar em consideração os aspectos de aprendizagem e o tempo escolar.

Nesse sentido, percebemos o desafio da gestão escolar nos ajustes de horários e das atividades extras com os alunos, segundo a Vice-Diretora *era comum eles fazerem reuniões para ajustar os horários de uma atividade que batia com a outra e esse aluno deveria estar nas duas atividades.*

Nessa ideia, percebemos no discurso da professora que fala sobre *a dificuldade de usar alguns espaços como auditório, pois estava agendado para eventos de outras secretarias e tinham que adaptar em outros espaços da escola.*

Ou seja, o desafio não ocorria apenas no quadro de horários, mas na percepção da organização escolar de tempo integral, a preocupação em executar a rotina e a questão do controle do aluno está presente nos depoimentos da Vice-Diretora e da professora. Por não ser algo comum e era a primeira vez que trabalhavam com esse formato escolar à medida que implantavam. Por isso, outros desafios emergiam decorrentes do entendimento da proposta escolar.

Outra ação pertinente na organização do ensino é a matriz curricular do ensino fundamental, que assegura o formato de seriação e de disciplina o que será ensinado e a carga horária estipulada para cada conhecimento. Pela ideia da educação integral, a matriz curricular expressa a finalidade formativa constituída pelas escolhas da comunidade escolar. Entretanto, na “escola Oton”, foi mantida a mesma matriz curricular do regime em tempo parcial executada na rede municipal.

Ao responder a uma pergunta sobre como foi a escolha da matriz curricular, a Vice-Diretora diz que: “*A professora Sandra jogou dizendo que ia ser a mesma do município, não ia entrar nenhuma matéria diferenciada na grade normal, só que no contraturno ela inseriu teatro, a escolha foi da SEMED, a gente não se meteu em nada*”.

Evidencia assim que a equipe gestora não teve autoridade coletiva de planejar a proposta curricular a partir da discussão com a comunidade acerca do currículo, metodologias que estimulassem o protagonismo juvenil, bem como, as vivências democráticas nas escolhas das atividades extras. Apenas assumiram o compromisso de executar as orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação referentes à carga horária e às disciplinas que seriam ministradas no curso de 5ª a 8ª série. Visto que nesse período houve a transição da seriação de oito anos para nove anos do ensino fundamental, conforme a Lei Federal nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006, as turmas foram registradas em 5ª série a 8ª série concomitantemente para 6º ao 9º ano escolar, consoante os termos empregados pela secretaria da escola, conforme a orientação do sistema municipal, como está descrito na Tabela 2 sobre a matriz curricular da escola.

Tabela 2 - Carga horária anual por disciplina de 5ª/6º ao 8ª/9º série ano/ do ensino fundamental

DISCIPLINAS	5ª/6º	6ª/7º	7ª/8º	8ª/9º
Português	240	240	240	240
Matemática	240	240	240	240
História	80	80	120	80
Geografia	120	80	80	80
Ciências	80	120	80	120
Ensino Religioso Escolar	40	40	40	40

Tabela 2 - Carga horária anual por disciplina de 5ª/6º ao 8ª/9º série ano/ do ensino fundamental

(Continuação)

DISCIPLINAS	5ª/6º	6ª/7º	7ª/8º	8ª/9º
Português	240	240	240	240
Matemática	240	240	240	240
História	80	80	120	80
Geografia	120	80	80	80
Ciências	80	120	80	120

Fonte: Moju (2012).

A escola desenvolveu a matriz curricular em consonância com todo os outros estabelecimentos municipais de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em caso de mudança de unidade realizada pelo aluno, este por sua vez não teria impactos no registro escolar. Entretanto, a matriz é de tempo parcial e, nesse sentido, sugere o entendimento de que se aplicou a mesma coisa da cultura do regime parcial e se completou a formação do aluno com as atividades diversificadas, como pode ser visto no Quadro 14 das atividades do contraturno.

Quadro 14 - Oficinas ministradas no contraturno do C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima ano de 2009

Oficina	Quantidade de Monitores
Dança	4 monitores 01 coordenador
Capoeira	4 monitores 01 coordenador
Teatro	01 monitor
Musica violão popular	01 monitor
Musica violão clássico	01 monitor
Musica teoria	01 monitor
Horta	01 monitor
Natação	01 monitor
Atletismo	01 monitor
Voleibol	01 monitor
Futsal	01 monitor
Handebol	01 monitor
Basquete	01 monitor

Fonte: Moju (2012).

As oficinas oferecidas foram de cunho artístico, cultural, esportiva e sobre meio ambiente. Entre estas, há observações a serem elucidadas em relação às atividades esportivas e culturais. A prática de voleibol, handebol, natação, atletismo e futebol estavam dentro da disciplina de Educação Física, de modo que os alunos eram avaliados e lhes eram atribuídas notas quanto a sua participação na referida atividade e seu desempenho. Tratou-se de uma estratégia aplicada pela gestão, para consolidar a disciplina de Educação Física

em todas as turmas, com ensino e prática esportiva das modalidades acima citadas e manutenção da atividade complementar em contraturno.

A oferta das oficinas de dança e capoeira foi uma escolha realizada pela SEMED, a qual estabeleceu o regime de convênio com as entidades culturais Mexilhão do Icatu¹⁰ e o Grupo de Capoeira Muzenza¹¹, pela vocação do município nesse segmento cultural, segundo a informação da Secretária Municipal de Educação. Quando perguntamos qual a relação da escola Oton com estes grupos culturais na oferta da modalidade, dentro das atividades de contraturno, a resposta *é que corresponde ao interesse de valorizar a cultura local e, por isso, a relação de convênio com as entidades se deu como um meio para que os alunos da escola Oton tivessem acesso, conhecessem e valorizassem a dança regional do Carimbó, Lundu, Siriá, entre outras, bem como o esporte com jogo de capoeira na identidade da cultura afrodescendente. (Secretária Municipal de Educação).*

Pode ainda ser considerada na estrutura de funcionamento e do tempo integral a viabilidade da produção cultural de Moju dentro da proposta pedagógica. Na visão do Paro (2016, p. 132), “a consequência da cultura como conteúdo do ensino é que a estrutura curricular está necessariamente associada à estrutura didática”. Há várias indagações, entre elas: o que vai ser ensinado? Quais objetivos? Que metodologia vai ser aplicada?

Essas possibilidades de perguntas dominam a base didática no trabalho escolar. Desse modo, o conteúdo da dança ou da capoeira se contrapõe a sua natureza de elementos culturais e tornam-se formas de ensino. Essa discussão serve para mostrar que os campos culturais nem sempre terão incorporados seus valores na forma como são ensinados. Essa premissa advém do próprio resultado da oficina de dança regional aplicado na escola Oton.

Ao perguntar à Vice-Diretora sobre a participação dos alunos nas atividades de contraturno da escola, a sua resposta foi *“não deu muito certo de dança e teatro. Não decolava. Os alunos queriam capoeira, basquete...”*. A manifestação do desinteresse dos alunos pela dança e teatro, em se comparando aos esportes, se deve pelas escolhas que a SEMED de Moju fez pela atividade, sem observar a identidade cultural dos alunos. Embora

¹⁰ **Mexilhão do Icatu** é um grupo folclórico criado em 1987, por jovens mojuense, com intuito de desenvolver a dança regional e as composições musicais de artistas de Moju. Atualmente é uma ASSOCIACAO CULTURAL MEXILHAO DO ICATU (ASCULMI) que realiza trabalhos com atividades artísticas e social.

¹¹ **Grupo Muzenza-Moju** foi fundado em 1998 pelos irmãos Paulo Capoeira e João Taz Mania e outros jovens mojuense, em trazer para cidade o movimento de dança e luta capoeira. Com passar dos anos foi ganhando força e desenvolvendo atividades em projetos sociais para crianças, adolescentes e adultos através do estímulo ao exercício físico e mental, produzido por essa luta e respeito à identidade dos povos de origem africana e negra do Brasil.

a Secretária de Educação tenha enfatizado na entrevista a escolha da dança pela opção da modalidade folclórica, ela se deu porque o grupo Folclórico Mexilhão do Icatu era parceiro e dispunha de dançarino para ensinar as técnicas das danças de carimbó, lundu, siriá e promover o conhecimento das músicas de autoria local, que traduzem a cultura mojuense.

A proposta pensada pela Secretária de Educação é interessante numa perspectiva educacional que, por sua vez, contribui para o conhecimento das produções artísticas culturais de Moju. Entretanto, faz-nos pensar o que é a identidade de origem dos alunos, pois, embora residam na cidade, ainda possuem outros interesses ligados à sua faixa etária ou àquilo que poderia traduzir seu jeito, seus pensamentos.

No relatório de gestão, há um trecho que faz referência aos alunos que procuraram a gestão escolar para pedir mudanças na oferta de dança, pedindo que fosse oferecido o Hip-Hop, por exemplo. A direção disse não aos alunos, informando que seria mantida a dança regional. Posteriormente, modificaram a sua decisão e foram acrescentados danças de rua e outros tipos de danças que faziam parte do desejo dos adolescentes.

Paro (2016, p. 141) ressalta que:

[...] a cultura como toda a criação humana (contraposta, portanto, ao mundo natural, que independe da ação e da vontade do homem), é pela apropriação dessa cultura (pela educação), que o homem se diferencia da natureza e se faz humano, ou melhor, humano-histórico. O direito à cultura significa, portanto, o direito à própria *humanização* do indivíduo [...].

A educação em tempo integral é uma organização escolar que busca desenvolver os princípios da educação. Segundo Libâneo (2014, p. 6), “corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano”. Dessa maneira, a escola de tempo integral é a instituição organizada para desenvolver o indivíduo, incentivando-o a se apropriar da cultura, livre dos aprisionamentos ideológicos, políticos e econômicos da sociedade capitalista. De acordo com o pensamento de Cavaliere (2009), acreditar que escola de tempo integral é possível por meio da ação política do ensino desperta o senso crítico do educando acerca da sua cultura, Neste mesmo pensamento, temos Paulo Freire, com seu legado político-educacional libertário de emancipação humana.

No entanto, só é possível ter certeza do sucesso ou não da proposta pedagógica, a partir de sua aplicabilidade no cotidiano da escola, porque a realidade é dinâmica, e essa dinamicidade do cotidiano, muitas vezes, requer, de um lado, compromisso com a proposta e, por outro, um trabalho em equipe para superar os obstáculos que vão surgindo no

decorrer da execução da organização escolar em tempo integral e uma destas é a aceitação do aluno em querer fazer por prazer e não por obrigação de cumprir, sem sentido, a sua vida.

Na visão de Arco-Verde (2012, p. 85), “o tempo escolar oferece estruturas e organizações variadas, como níveis, etapas, cursos, e dos calendários letivos, da distribuição semanal e diárias das matérias e atividades, e dos horários”. Isso faz pensar na rotina escolar que pode começar para o aluno com horários das aulas, das disciplinas a serem estudadas, das avaliações semestrais, dos trabalhos, da pesquisa individual ou em grupo, do intervalo das aulas e do tempo para estudar.

Outro projeto destaque na escola foi a visita às famílias dos alunos para conhecer sua realidade. Esta se dava à medida que o aluno tivesse número elevado de faltas. Diante disso, a Vice-Diretora e mais um docente iam a casa do aluno, para verificar o que estava ocorrendo. Em uma dessas visitas, foi identificado que o discente não estava indo estudar porque estava drogado e sua mãe não sabia o que ocorria, pois estava trabalhando.

Outras ações foram sendo desenvolvidas, como a acolhida dos alunos no pátio da escola para cantar o hino nacional e o hino do estado do Pará, seguida de oração e orientações sobre o comportamento. Logo em seguida, os alunos iam receber o café da manhã. Estas e outras atividades eram criadas a partir da necessidade que emergia no cotidiano do centro educacional. Isto é favorecido pela dinâmica de observações dos funcionários e das reuniões para discutir a realidade da escola.

A visão de Chaves (2002, p. 37) nos ajuda a refletir sobre a educação integral na atualidade, pois exige que se leve em conta as próprias condições históricas de sua produção. E por essa razão, diz que “as disposições éticas e estéticas produzidas pela escola, então, são compreendidas como algo que tem um significado social”. Portanto os espaços de sociabilidade da escola podem ser percebidos como “lugares de aprendizado” e ter na rotina diária dos alunos a programação de cantar os hinos cívicos, nos dias atuais, remete ao modelo escolar cívico-militar. Isso nos faz pensar a postura política e estética que foi pensada este tipo de programação, para esta escola, se era apenas para cultuar as boas maneiras e a civilidade.

Inclusive, na entrevista da Vice-Diretora e da professora, as mesmas afirmam que durante a formação da escola de tempo integral, tiveram orientações de boas maneiras, do uso de talher na mesa, no qual seria estimulado este hábito com estudantes. Ter boas maneiras, cuidado com o vestuário, ter cuidado com asseio pessoal, objetos do uso escolar,

são características do *O Código do bom aluno*, publicado no artigo *Da campanha contra a vadiagem*, na edição de set./out. de 1932, no qual explicita as atitudes que o aluno deve possuir.

Essas atitudes são manifestadas na programação inicial da rotina do aluno, além de cantar o hino nacional, fazer oração, tinha que prestar atenção nas orientações quanto ao comportamento, cuidados e zelo com ambiente. Em contrapartida, não é manifestado ações que fomentem a identidade social, de refletir sobre sua realidade, a sua condição socioeconômico e cultural. O que se nota é uma escola com perfil de alunos carentes, a ser controlados pelo comportamento físico, sem associar esta condição à reflexão crítica de mudança social, política e cultural, manifestada pelo pensamento de Freire (1998).

Esse elemento deveria ser parte da construção dos projetos para a organização pedagógica, devendo ser pensado e bem planejado. Conforme Coelho e Cavaliere (2003, p. 160), a “efetivação do horário integral é dependente dessas atividades”. O tempo de permanência do aluno na escola é uma das características da organização da proposta escolar, de modo que devem ser levados em consideração seu tempo de aprendizagem, tempo social e tempo físico.

Dessa forma, organizar a rotina da escola em tempo integral é prever o tempo necessário ao estudante no conjunto diário das atividades, assim como na relação dos funcionários, dos professores e da família. Portanto, a função social da escola de tempo integral não é vista pelo acolhimento social e ocupação da criança ou do adolescente, mas pela possibilidade de promover a relação da aprendizagem com a dinâmica da formação integral de concepções teóricas, epistemológicas, de valores, de escolhas e ampliação cultural. Para isto, o espaço escolar deve estar associado ao que se prevê no plano de trabalho e na programação da escola Oton, planejada para ocupação do aluno e dos espaços, conforme pode ser observada na rotina do estudante.

As atividades começam às 6h e 30 minutos da manhã, quando o ônibus escolar faz o trajeto nas paradas próximas às casas dos estudantes para trazê-los ao centro de educação. Ao chegar, na entrada, os estudantes recebem o ticket para o almoço; em seguida, são conduzidos ao anfiteatro para hasteamento da bandeira e para cantar o hino nacional. Após este momento cívico, como é denominado no registro da escola, os alunos são encaminhados para o café da manhã e, em seguida, para sala de aula, onde cursavam o ensino da 5^a a 8^a série, de acordo com a sua matrícula de turno:

- O turno da manhã é destinado ao ensino comum curricular e os demais são dirigidos para as atividades das oficinas, como capoeira, dança, teatro, música, horta, voleibol, natação, atletismo, basquete, etc., que são as atividades complementares, o contraturno. Cada oficina é desenvolvida duas vezes por semana, com um grupo de 15 a 20 alunos.
- O turno da tarde se repetia com o inverso, nesse caso, quem estava de manhã, em aula, à tarde, participa das oficinas. Por isso, a expressão contraturno é empregado para diferenciar o turno de aula e o turno inverso das atividades complementares.

As turmas se encontram na hora do almoço no refeitório e, em seguida, vão para o banho. São encaminhados para seu segundo turno de atividades, encerrando a rotina do dia às 17h, após o lanche, quando retornam a sua residência.

Todos os alunos receberam quatro conjuntos de uniformes, dois sendo usados em sala de aula e outros dois pares para o contraturno. Esse era um modo de identificar se o aluno era da atividade de turno ou de contraturno. Era compromisso da família do estudante zelar pela limpeza deste, visto que passavam o dia todo com o uniforme, por isso, usavam um conjunto que deveria ser lavado no dia seguinte, pois sujavam suas roupas em virtude de desenvolverem atividades físicas. Outra situação inusitada para os alunos era a responsabilidade por seus pertences, como toalha de banho, produtos de higiene pessoal e roupas.

No relato da Vice-Diretora da escola, havia uma caixa de perdidos. Todos os dias, no fim do expediente, eles recolhiam peças íntimas, desodorantes, sandálias, roupas e toalhas, pois, na hora do banho, os estudantes iam largando seus pertences e esqueciam de guarda-los em suas mochilas ou armários. Por várias vezes ocorria registro de alunos que diziam que haviam sido furtados, quando, na verdade, ocorria o esquecimento. Diante desse quadro, a gestão escola adotou esse depósito em que eram guardados os objetos, com a situação sendo informada na reunião de pais.

Isso demonstra, na visão da direção, a “ênfase do bom aluno” *é aquela que cuida de seus pertences*, nesse intuito forçava ainda mais a tarefa da unidade em oferecer orientação e controle dos alunos, a fim de que fossem responsáveis por seus materiais. Esta atribuição adquirida pela concepção de educação assistencialista de incentivar nos hábitos em convivência em grupo, de relação com o meio e com os outros. Essa premissa de que escola é uma instituição social difusora de certos valores, como expressa Libâneo (2012) escola de

acolhimento para pobres, é vista nas atitudes da organização da instituição que reforça esse entendimento da escola assistencialista.

Nessa perspectiva, o projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira, em Salvador - BA, despertava para a educação integral como modo de favorecer na educação escolar outros modos de educar a criança e ao adolescente que carecem de conhecimento sobre as formas de convivência social, cultural, intelectual, física, emocional, biológica que lhes são negadas pela ausência desses saberes em sua família e pelo tempo que a família não tem para os acompanhar em razão de estarem trabalhando fora do domicílio. Ainda assim, correspondia ao tempo histórico como parte de seu projeto em atender uma demanda social para proporcionar contato aos princípios científicos, ensino mais ativo, música, literatura e educação física por meio da ação pedagógica em horário integral.

Esse contexto educacional na escola Oton é tido com ténue no seu cotidiano, pois a prática pedagógica e os desafios de lidar com adolescentes oriundos de situação de risco social, envolvidos com drogas e roubos, vítimas de abuso sexual, exploração do trabalho infantil, foi o que marcou todo o trabalho da escola, pois planejar atividades como feira de ciências, dia da consciência negra, festa junina, entre outros efemérides, são ações motivadoras que reúnem a todos e movimentam a escola. Porém, pensar nos contextos sociais que interferem na aprendizagem e na relação social do aluno foi obstáculo identificado pela gestão para pensar o tempo e elaborar ações que viessem a modificar a visão do aluno frente a sua realidade.

Ainda assim, como tudo era novo tanto para os alunos quanto para todos os funcionários, o tempo previsto foi sendo desenvolvido com o turno e o contraturno, e as atividades eram feitas com ou sem material necessário, com a carência de qualificação profissional para lidar com os adolescentes no ensino da música, do teatro ou da dança. Diante dessa situação, o fato que marca toda essa organização é a boa vontade de todos em cumprir a obrigação confiada pela gestão do município em fazer esse projeto-piloto da educação em tempo integral ser concretizado na realidade de Moju.

Porém, nas análises do processo de implantação da organização escolar e dos conceitos de escola de tempo integral, observa-se que o Tempo integral não é mera expansão do tempo do aluno na escola e oferta de atividades artístico/culturais e esportivas. Trata de desenvolver a formação humana por meio dos princípios da educação integral e por meio do enriquecimento das aprendizagens para além da sala de aula; para isso, podem contribuir a aceleração da aprendizagem, no caso de correção de fluxo, o aprimoramento do

tempo de estudo e o estímulo ao hábito da pesquisa, de estudo dirigido, de aprender a estudar.

Quanto aos outros aspectos da proposta pedagógica como conteúdo de ensino, avaliação, é semelhante ao que é aplicado nas escolas municipais. Ou seja, o conteúdo de ensino, dividido por bimestre e cada final deste é realizada avaliação por meios dos instrumentos como prova, trabalhos de pesquisas, seminários e ao final do ano letivo o aluno deveria alcançar a nota 60 pontos em cada disciplina para ser promovido. Essa questão da avaliação é um tema a ser discutido com profundidade, sobretudo, por ser uma escola de tempo integral, logo este tipo de aprovação e reprovação não faz sentido para acompanhar o desenvolvimento integral. Dessa maneira, é replicado o formato da escola de tempo parcial em toda a programação pedagógica.

Assim sendo, ampliação do tempo na escola ocorre para dar suporte para as atividades serem desenvolvidas sem prejuízo para o aluno, a exemplo de alguém que não poderia participar, pois teria que almoçar em casa e retornar para escola. Dessa maneira, são garantidos os insumos pertinentes para manter o estudante, como alimentação, espaço para higiene pessoal, transporte, material didático, uniforme, atendimento médico, entre outros elementos que colaboram para este aluno ficar na escola estudando.

O processo de implantação do tempo integral em Moju, pode ser concebida como uma proposta de jornada ampliada com a complementariedade de ações socioeducativas nos campos de artes, cultura e esportiva. Por vezes, isso causa entendimentos equivocados da sua ação no cotidiano por estar relacionada a intenção da educação integral e o tempo integral, embora, o tempo integral seja definido pela jornada diária igual ou a superior a oito horas diárias com alunos. Por isso, pode ser afirmado que seja uma escola de tempo integral. Essa definição, contribuiu para compreender a sua implantação nesse aspecto e direcionou a investigação desse estudo a obter essa análise dos mal entendidos na compreensão da sua proposta pedagógica.

Devido à carência do entendimento da proposta pedagógica a ser enviada como educação integral, esta foi confundida na prática pedagógica por não ser abrangente como aplicar os princípios educativos e condicionar a repetir o trabalho da educação em tempo parcial, seja na matriz curricular separada das atividades diversificadas seja na relação de negação da participação da comunidade e da centralidade das decisões na gestão da SEMED e dos diretores da instituição.

Pelas evidências do estudo, o objetivo da escola como uma política social e educacional tem em vista amenizar a situação social por meio da educação escolar e cumprir o acordo do termo de ajustamento de conduta do município em relação ao Ministério do Trabalho. A isso se integra a visão da educação como redutora da pobreza e do acesso ao trabalho sistematizado ideologicamente em leis e documentos norteadores, os quais asseguram a educação escolar para a população de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Na experiência desenvolvida na escola Oton, embora haja tentativas de integralizar a ação pedagógica à educação integral, ainda assim, distancia-se pela organização da proposta pedagógica distinta em ensino da matriz curricular de tempo parcial e o complemento das atividades diversificadas. Está, assim, separada do objetivo de integralizar o conhecimento com a sua realidade social. Demonstra ser uma escola com regime parcial, mas com a permanência dos alunos na jornada ampliada, similar à proposta do programa Mais Educação, mas institucionalizada com equipamentos e prédios específicos para esta ação.

Ou seja, a escola possuía infraestrutura, material, profissionais, alunos, mas ainda assim, a concepção de educação integral foi desvencilhada da organização pedagógica, essa incoerência é vista nos formatos de trabalho do currículo da prática pedagógica. O que constantemente nos estudos teóricos é chamado atenção e cuidado para o escopo do trabalho pedagógico não se distanciar da formação do aluno para não se reproduzir em dobro a escola o que já se tem na escola de tempo parcial. Essa fragilidade é presente no processo de implantação, conforme a Cavaliere (2002) ressalta em ser uma ideia forte e uma experiência frágil.

O fato, entretanto, que o projeto político pedagógico seria um norte para a proposta pedagógica, no qual ficou restrita ação do ensino e da atividade complementar. Ação do PPP seria estimular na sua elaboração a participação da comunidade e o envolvimento na proposta. Dessa maneira, o horário integral, associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, articulando coesão entre o trabalho pedagógico, a utilização do tempo, dos espaços relativos a permanência do aluno e de suas aprendizagens.

E nesse sentido, teria despertado o sentimento de pertencimento da comunidade com a proposta pedagógica de tempo integral. Essa ausência é vista em todo processo de implantação, quando nos discursos das entrevistadas remeterem a ideia da criação, planejamento, funcionamento, a SEMED, de certa forma, sim, por ser mantenedora do

projeto. Por outro lado, desde a concepção de criação do projeto poderia ter estimulado a participação social das famílias dos alunos, das autoridades locais para compreender que este modelo escolar não é invenção para ocupar o tempo do adolescente ou uma política especial gerada pela demanda de vulnerabilidade econômica e social. Seria uma inovação na educação escolar que poderia ser ampliada para rede municipal como princípio o direito à educação.

CONCLUSÃO

Com base nas abordagens teóricas e nas experiências de escola de tempo integral construídas no Brasil, foi possível analisar a proposta desenvolvida no Centro de Educação Básica Prof. Oton Gomes de Lima, em Moju – PA quando identificamos na secretaria da escola um relatório denominado de “dossiê”, elaborado para o Concurso de Gestão Inovadora em 2010 e 2011, promovido pela SEDUC-PA. Foi um registro de esclarecimento do funcionamento da unidade escolar na sua estrutura física e organizacional do tempo e do espaço. Também pudemos realizar a entrevista com os profissionais da educação que trabalharam na instituição durante a fundação; dentre esses sujeitos, cumpre destacar a Secretária Municipal de Educação, professora Sandra Helena Ataíde de Lima, pois ela e o prefeito da época foram os percussores da ideia em Moju.

Desse modo, foi verificado que as concepções da implantação do tempo integral em Moju são enviesadas pelo assistencialismo através da política social de priorizar o atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade social e em situação de risco relacionado à criminalidade, aos quais é ofertada a ocupação do tempo em atividades socioeducativas – o que seria promissor para resolver uma demanda social que, de certo modo, está pulverizada nas escolas da rede municipal. Porém, ao reunir o grupo de alunos em uma instituição geram-se novos desafios, que não eram comuns nas escolas de tempo parcial.

Foi notado que a política de tempo integral no Pará foi estimulada a partir do programa federal Mais Educação, implantado em 2009. Posteriormente, foi criado o projeto de escola de tempo integral em 2012, que estão distantes do projeto de Moju em 2008 – iniciativa que, inclusive, foi posta em prática antes daquelas do próprio estado.

Portanto, a iniciativa de instituir a escola de tempo integral em Moju não está consoante à política do estado, mas é uma ação isolada da gestão municipal para fazer cumprir uma obrigação decorrente das cobranças do Termo de Ajustamento de Conduta do Ministério do Trabalho, a fim de resolver a situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes expostos à exploração do trabalho infantil, à prostituição, à criminalidade. A escola surgiu em meio à proteção social para crianças e adolescentes, sendo atravessada pela concepção protecionista desse grupo etário. Logo, assemelha-se a experiências de outros projetos que nascem com essa finalidade de atender a crianças e adolescentes vitimadas pela droga, violência, etc.

As semelhanças são observadas nos critérios de seleção dos alunos, com prioridade para os que estão situação de vulnerabilidade social, na localização em bairro periférico da cidade e na sua organização pedagógica com currículo bipartido em ensino da base comum e atividades complementares de arte, cultura, esporte, entre outras oficinas dentro da jornada escolar de dez horas diárias.

Por outro lado, o que chamou atenção na organização da escola foram os dois aspectos, da alimentação e do turno/contraturno. Quanto à alimentação, eram servido os alimentos variados e completos, com proteína, carboidratos, legumes e verduras a exemplo feijão, arroz, macarrão, salada, carne bovina, frango ou peixe, a depender do cardápio do dia. Esse item da alimentação era considerado o elo do trabalho de tempo integral, pois, quando esta refeição foi retirada para os alunos nos anos posteriores, surgiu o desânimo dos estudantes em vir de sua casa para participar das atividades complementares. Isso demonstra a importância deste alimento na vida dos alunos – pois, para muitos, seria o único do dia.

De certo modo, ficou evidente nos sujeitos entrevistados que, ao falar da escola Oton Gomes de Lima, referiam-se de imediato ao almoço de que os professores participavam, servindo e sentando à mesa para comer, pois não havia distinção do alimento, que era comum a todos. Havia a preocupação da Secretária Municipal de Educação em garantir alimentos de produção diária e com diversidade de proteínas para atender às perdas energéticas na prática do esporte, arte, etc.; por isso, era feito de tudo para que ninguém ficasse sem receber sua refeição.

O segundo aspecto identificado foi a organização pedagógica pela rejeição dos alunos em ficar o dia todo na escola foi imediata; com o passar dos meses, foram se adaptando à rotina de trabalho, assim como aos ajustes dos horários e das atividades – ainda assim, havia coincidências que atrapalhavam na participação dos estudantes. A dinâmica priorizada em dividir em turnos, foi o marco identificador do trabalho escolar, assim como, o planejamento docente em elaborarem projetos interdisciplinares, tendo efeito positivo para o trabalho em grupo da profissionais e desse modo, ressalta o caráter do sentido da escola de tempo integral.

Logo, o significado dos discursos documentais e pelas narrativas das entrevistas, foi verificado que a escola foi um investimento municipal de primor diferenciado; porém, a carência de uma política de formação continuada implicou em alguns avanços na reformulação curricular e simultâneo a conservação da estrutura do tempo parcial com a complementariedade das atividades extras. Dessa forma, o tempo integral se deu pela

jornada ampliada do aluno na escola, sem modificar a estrutura da matriz curricular, a qual foi mantida a mesma que é usada para todo o sistema municipal, desde o conteúdo de ensino e ao processo avaliativo.

Esses impedimentos são observados também no espaço da escola, que não foi pensado para o descanso do aluno. Bem como já foi debatido na seção 4, há o problema da adequação dos espaços para oficina da música, de dança, de teatro, da armazenagem dos alimentos, dos vestiários. Essa forma de gestão dos espaços demonstrou que é possível se “ajeitar tudo”, “tudo vai dar certo”, ao mesmo tempo em que mascara as responsabilidades do estado, mesmo que o município tenha investido em material, aparelhamento, em alimentação. De qualquer modo, foi evidente a fragilidade do espaço, de salas serem usadas de acordo com a necessidade e não dispor de ambientes físicos propícios para o trabalho da arte e cultura.

Em relação aos documentos de criação, não havia um decreto, um registro que afirmasse que a escola Oton seria de tempo integral; inclusive, a autorização de funcionamento do ensino fundamental não faz menção a isso, apenas o Projeto Político Pedagógico assegura a existência do tempo integral como modo de organização e funcionamento.

Por ser uma proposta de governo, pode ou não ser continuada pelas gestões futuras, mas foi real, pois na mudança de prefeito em 2012, a escola foi tendo alterado o formato de tempo integral, sendo retirado as atividades extras e sendo oferecido a comunidade escolar um turno da manhã do ensino de 6º ao 9º escolar. No horário da tarde fica ocioso sem demanda de matrículas e os espaços, como piscina, ginásio são ocupados por projetos de incentivo aos esportes, promovido pela SEMED. Ou seja, o desinteresse da gestão (2013-2016) no projeto pode ser refletido em não desejar dar continuidade à política de educação em tempo integral no município. E nos chamou atenção que são feitas as mudanças e a comunidade mostrou-se passiva sem lutar pela permanência desta organização de trabalho pedagógico.

Dessa maneira, nos fez perceber que o projeto não criou na sua comunidade a ideia do pertencimento e que o tempo integral era uma ação do poder municipal sem sustentabilidade futura para expansão na rede de ensino. Pode ser considerado que o modo de criação da escola tenha favorecido a esses resultados, assim como, o rotulo de preconceito estipulado pela comunidade como “escola de bandidos”, esse tipo de expressão demonstra o quanto o município rejeita a sua identidade social, pois uma cidade marcada

pela pobreza e índices elevados de criança e adolescentes em situação de vulnerabilidade social expõe de maneira demagógica rótulos a uma escola que lhes daria outras possibilidades educacionais, antes desconhecidas na rede de ensino.

Talvez esse entendimento da comunidade em rejeitar o modelo escolar de turno único, tenha reforçado o desinteresse das gestões seguintes em não sustentar essa política escolar. Pois o ideal seria ter traçado, dentro do Plano Municipal de Educação, as metas e os objetivos que viessem a contemplar esta modalidade de ensino; dessa maneira, o modelo de tempo integral poderia ter-se expandido para outras escolas. Ao contrário, reforçou o descompromisso com esta questão e possivelmente com a melhoria do ensino, haja vista que o tempo integral é uma forma de conceber melhor o ensino, com ampliação das oportunidades de aprendizagens cultural do aluno.

Teria sido oportuno dentro da proposta pedagógica ser potencializados projetos que estimulassem ao estudante a compreender com sua identidade social, a exemplos as oportunidades que havia na escola da presença do prefeito, este poderia ter resultados em projetos educativos em entender as funções do prefeito, outro exemplo a visibilidade da violência como consequência da economia capitalista, assim como a situação de vulnerabilidade entre outros temas que ajudariam a ampliar a visão de mundo associado a cultura e artes.

Por este sentido, a organização pedagógica poderia ter estabelecido as parcerias com outros setores da gestão municipal, como saúde, assistência social, para elaborarem ações que ajudassem os adolescentes nos enfrentamento das diversas situações vivenciadas pelo grupo, tais com a sexualidade, violência sexual, drogas e não restringir a função pedagógica da escola em lidar com esses desafios inerentes ao grupo etário.

De tudo o que foi exposto no decorrer desse trabalho, podemos considerar que a experiência de trabalho no modelo de educação em tempo integral realizado se deu como processo educativo ao modo de que concebiam e entendiam quanto a essa organização escolar no retrato do tempo integral na função política da educação assistencialista. Porém é possível perceber que houve sutis mudanças na prática pedagógica, ao inserir a importância da cultura, do esporte, da criação na aprendizagem do aluno e a relação do docente com o ensino, pois tinham que criar projetos que estimulassem a aprendizagem, pois o aluno não teria como estudar em casa, pelo fato de ficar o dia todo na escola.

Os dados revelam ainda a responsabilidade do município por oferecer o ensino nesta modalidade escolar e a força de promover na estrutura da escola que há outras

possibilidades do processo educativo, sem que o aluno fique condicionado à reprovação ou a estudar somente para prova. Antes, acredita-se que todos os alunos possuem a potencialidade para o esporte, para artes, para cultura digital, entre outros campos de aprendizagem. A escola é o espaço para uma nova cultura escolar, com a ideia do cuidado e da proteção e sobretudo de ensinar, do aprender a ler, escrever, comer usando talheres, aprender a ler partituras musicais, tocar instrumento, fazer amizades, criar arte, criar sua identidade.

Enfim, compreendemos que foi relevante fazer esse estudo, pois nos ajudou a desvelar na experiência de Moju a semelhança com outros formatos de escola de tempo integral e apresentar as peculiaridades na sua implantação. Assim, é propício a novos questionamentos para estudos e pesquisas acadêmicas. Diante disso, ficou evidente a conservação da escola parcial, mantida falsamente como tempo integral – e isso nos incomodou, pois, se há conservação de modelo escolar, há conservação do currículo e conseqüentemente não há emancipação por meio da formação integral.

Portanto, caso a escola retome a proposta de tempo integral, deve ser proposto um investimento em assessoria técnica para a organização curricular e pedagógica do tempo integral, motivando a equipe a compreender a formação humana e a conhecer bem o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Também, deve haver investimentos no espaço físico, com aparelhamento das salas para ensino da música, da dança, do teatro, bem como nos banheiros, para que suportem a demanda de alunos, e na mudança da área da cozinha para um industrial. Além disso, é preciso que haja adaptações físicas e pedagógicas para inclusão das pessoas com deficiência. Ou seja, devem-se projetar as atividades e os espaços no sentido de oferecer segurança e qualidade nas ações formativas.

Por fim, foi uma experiência vivida que mereceu ser estudada, pois resultou em oportunidades educativas que ajudaram a modificar a vida de muitas crianças e adolescentes, que hoje estão na sociedade com um olhar aberto por conta de a educação em tempo integral ter contribuído no desenvolvimento físico, social, cultural e cognitivo. Reforça-se ainda a importância do desenvolvimento cultural integrado ao ensino da base comum, pois uma das maneiras de conceber o mundo é ampliando os horizontes com as artes, com a cultura, com as relações da identidade social.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.
- ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e Custos do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Pará (2012-2015)**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Implantação da educação integral em Palmas, estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88. p. 125-134, jul./dez. 2012.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno-viver**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso, 2012. p. 33-45.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <tinyurl.com/3rq54tt>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: <tinyurl.com/cqo5d8g>. Acesso em: 9 out. 2018.
- BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2007]. Disponível em: <tinyurl.com/sc83h37>. Acesso em: 25 maio 2018.
- 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: <tinyurl.com/wj9beh8>. Acesso em: 9 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC; Secad, 2009.

BRASIL. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de Jornada Escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2010b]. Disponível em: <tinyurl.com/rh3uo45>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2010c]. Disponível em: <tinyurl.com/qvnmnd4>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <tinyurl.com/ta2yw6u>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: <tinyurl.com/rtzge9t>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. [Homepage]. **Ministério da Educação**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/wx6g4aa>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Carla Santos. **Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém-PA: Concepções em processo na escola municipal Rio Maguary**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CASTRO, Adriana de.Lopes, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.71, pp.259-282. ISSN 0104-4036. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In. COELHO, L.M.C.C. CAVALIERE, A.M. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ. Vozes. p. 93-11, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Em busca do tempo de aprender**. Cadernos Cenpec, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral como “política especial” na educação brasileira**. IN: COELHO, L.M.C. da Costa. Educação Integral, políticas e práticas. 1º ed. Rio de Janeiro. Rovellet, 2013. p. 237-254.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Ana Maria Cavaliere (UFRJ): **“Educação integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas”**. Portal do Professor, n. 113, 14 maio 2015. Disponível em: <tinyurl.com/yjgoc76p>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Escola Pública de Horário Integral e Qualidade de Ensino. Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1996.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Tempo em uma instituição moderna: a escola**. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). Desafios da educação básica: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. p. 27-37.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **História (s) da educação integral**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COSTA, Natacha Gonçalves da. **Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral**. MOLL, Jaqueline et al. (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 477-483.

COSTA, Cláudio Nascimento. **O projeto da escola de tempo integral no Pará: caso da escola Miriti. 2015**. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DANTAS, Lúcio Gomes; TUNES, Elizabeth. **O pobre e a pobreza na perspectiva economicista: implicações educacionais**. In: CUNHA, Célio da. JESUS, Wellington Ferreira de; SOUZA, Maria de Fátima Matos de (Org.). Políticas de educação: cenários globais e locais. Brasília: Liber Livros, 2016. p. 127-156.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Brasília: MEC; INEP-Bahia, 1969.

FARIAS, Anniê da Silva. COLARES, Maria Lúbia Imbiriba. **Educação Integral em Tempo Integral: estudo de caso em uma escola municipal em Santarém-Pa**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora; Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral de tempo integral**. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 123-135, 2006.

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

GUIMARÃES, Keyla Roberta C. **Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós no Município de Belém-Pará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

JANCZURA, Rosane. **Risco ou Vulnerabilidade social?** Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

KOWALTOWSKI, Dóris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LECLERC, Gesuina de Fatima Elias. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Sandra H. A. de. **A alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: Um desafio à gestão municipal. Histórico da Educação em Moju, no Pará.** Cadernos Ruth Cardoso, São Paulo, v. 1, n. 1, 2010.

LUNKES, A. F. **Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível. 2004.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MACHADO, Alessandro dos Santos. **Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MENEZES, Janaina S. S. **Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Digiteca, 2008. p. 1-17.

MOLL, Jaqueline. **A cidade educadora como possibilidade: apontamentos.** In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TOLEDO, Leslie. (Org.). Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga Vieira. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 9-30.

MOJU. **Relatório sobre as atividades exercidas na escola municipal de Ensino Fundamental e Integral “Prefeito Oton Gomes de Lima”**. Moju: SEMED, 2012.

MOJU. **Projeto Político Pedagógico: C. M. E. B. I. Prefeito Oton Gomes de Lima**. Moju: SEMED, 2015.

PARÁ. **Lei nº 6.044, de 16 de abril de 1997**. Cria o Fundo Estadual de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Belém: Assembléia Legislativa do Estado do Pará, [1997].

PARÁ. **Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará: suplemento 3, Belém, PA, ano 120, n. 31.700, p. 1-16, 2 jul. 2010.

PARÁ. **Resolução nº 002/2012 - GS/SEDUC**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Diário Oficial do Estado do Pará: caderno 5, Belém, PA, ano 122, n. 32.146, p. 2, 27 abr. 2012a.

PARÁ. **Resolução nº 003/2012 - GS/SEDUC**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Diário Oficial do Estado do Pará: caderno 5, Belém, PA, ano 122, n. 32.146, p. 2, 27 abr. 2012b.

PARÁ. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2014. Disponível em: <tinyurl.com/t5mnl37>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PARÁ. **Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará: edição extra, Belém, PA, ano 125, n. 32.913, p. 1-32, 24 jun. 2015a.

PARÁ. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém: SEDUC-PA, 2015b.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral: desafio para ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 11-19.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>> acesso em: 26/03/2020.

PNUD. Moju, PA. **Atlas do Desenvolvimento Humano**, [on-line], [2013]. Disponível em: <tinyurl.com/qrnj87x>. Acesso em: 20 maio 2018.

PORTAL NACIONAL DO DIREITO DO TRABALHO. MPT e Moju celebram acordo que extinguirá ação de execução. JusBrasil, [on-line], 14 fev. 2012. Disponível em: <tinyurl.com/u4nfys9>. Acesso: 20 maio 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Apicuri, 2009.

SATIN, Pablo; MATÉ, Cláudia; PELLIZZARO, Patrícia Costa. **Influência da arquitetura no ambiente escolar: projeto de uma escola no município de Caçador.** Ignis, Caçador, v. 7, n. 3, p. 97-118, set./dez. 2018.

SILVA, Luciene Maria da. **Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná-Pará. 2016.** 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco mundial: políticas e reformas.** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TITON, Maria Beatriz P.; PACHECO, Suzana Moreira. **Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano.** IN: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial.** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) p.125-193.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades.** Brasília: UNICEF, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDICIPLINARES EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “.....” desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) _____ 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 do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa,de de 201.....

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: _____

Professor Orientador: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO

Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica –PPEB

Pesquisadora: Elaniese do Socorro Lima da Silva

Data da entrevista: ____/____/____

Local da entrevista:_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO

1- Dados do entrevistado

Nome: _____

Idade: _____ sexo: _____

Função que exercia na escola: _____

Período de exercício na função: _____

Formação: _____

Vínculo empregatício: _____

2- Perguntas

- 1- Quais foram os critérios de seleção para ser Vice-diretora na escola Oton?
- 2- Antes de ir assumir a direção da Escola Oton, você já tinha conhecimento da Educação Integral em tempo integral? Em caso positivo, você poderia citar o que conhecia desse modelo educacional?
- 3- Houve participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica de tempo integral? Como se deu o nível de participação da comunidade escolar na definição da proposta pedagógica (matriz curricular, atividades diversificadas), na distribuição do espaço físico, na lotação dos professores, monitores?
- 4- Quais estratégias foram usadas para organizar o tempo, a participação dos alunos nas atividades previstas na organização pedagógica?
- 5- Qual era o perfil dos alunos ingressantes na escola e como a escola trabalhou com a diversidade cultural?

ANEXO A – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS – C.M.E.I.PREFEITO OTON GOMES DE LIMA

Sala de aula



Oficina de Horta



Oficina de Capoeira



Momento Cívico

ANEXO B - PRÉDIO DO C.M.E.I.PREFEITO OTON GOMES DE LIMA

Frente do prédio escolar



Entrada – Recepção



Área externa de convivência



Corredor principal



Área externa- Piscina e quadra



Refeitório



Pátio e bloco administrativo



Biblioteca



Auditório