



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

MARIA DO SOCORRO RODRIGUES ROCHA

POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL:

Uma análise a partir de estudantes egressos de escola pública em Belém do Pará.

BELÉM- PA
2023

MARIA DO SOCORRO RODRIGUES ROCHA

POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL:

Uma análise a partir de estudantes egressos de escola pública em Belém-PA

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM- PA
2023

MARIA DO SOCORRO RODRIGUES ROCHA

POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL:

Uma análise a partir de estudantes egressos de escola pública em Belém-PA

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

Data da defesa: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro da Costa Coelho
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Messias e Antonia Rocha (in memoriam), por todo o amor e incentivo que sempre dedicaram a mim e aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A um Deus de amor, que me abençoa em cada raiar de sol e em cada brilho da lua.

Às minhas filhas, Vitória e Maria Clara, por todo o amor demonstrado ao respeitarem meu tempo de estudos, por vezes adiando assuntos e outros interesses para não me desconcentrar.

Ao meu esposo, Glau Pinheiro, pelo companheirismo e respeito aos meus estudos, às minhas escolhas e até à minha falta de tempo.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, mas especialmente ao Leonardo, que sempre me socorre com seus conhecimentos tecnológicos.

À minha tia Jacira, que, no auge de seus 89 anos, além de rezar por mim, abriu mão de longas conversas para que eu tivesse tempo para a pesquisa.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que, com sua competência, generosidade, respeito, carinho, atenção e paciência, nunca soltou a minha mão nesse processo.

Às Prof.^{as} Ângela Gonçalves (UFAM) e Socorro Coelho (UFPA), por aceitarem o convite de participar da banca de qualificação e defesa deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Émina Santos, pelo reencontro que me levou a inquietações importantes no processo de escrita.

Ao prof. Dr. Orlando Nobre, por toda a disponibilidade e atenção profissional que sempre dispensou a mim.

A todos os professores e funcionários que fazem do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA), um núcleo de compromisso com a Ciência.

Às minhas amigas Riane Conceição e Lorena Mourão, que sempre me incentivaram a prosseguir.

À professora Josefa Silva, por abrir as portas da Escola Rui Barbosa e me dar informações precisas e preciosas.

À Mariza (Amada) por uma ajuda imprescindível.

À minha amiga Fabiana Sena, uma querida que a UFPA me presenteou. Um ser cheio de humanidade.

À Cintya Aguiar, pessoa linda, parceira de grupo de pesquisa. Somos uma dupla (desu).

À Izete Magno, parceira de grupo de pesquisa, sempre disposta para o baile e para a luta.

Ao amigo Diomark Araujo, tão atencioso e disponível. Nunca me disse não.

À Maíra e Adriana, essas duas parceiras de riso e seriedade, para quem tudo se resolve com uma boa água.

À Rosely Costa e Gorete Brito, pelo carinho recíproco.

À Jeânia Silva, minha parceira de tantas horas e tantas histórias.

À minha querida Sandra Santiago, pela companhia nos cafés que descansavam o pensamento.

A todos os amigos e amigas que contribuíram direta ou indiretamente para o sucesso desta pesquisa.

Muito obrigada!

Escola é ...

o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima. O Diretor é gente, O coordenador é gente, O professor é gente, O aluno é gente, Cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados" Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade. É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se "amarrar nela"! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Política Educacional de Tempo Integral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com realização de estudo de caso, cujo objetivo é: analisar a Política Educacional de Tempo Integral a partir da perspectiva dos(as) estudantes egressos(as) de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental paraense, no período de 2016 a 2019. É um tema desafiador e de grande relevância social e acadêmica, por se tratar de um processo formativo que exige o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Para consolidar um estudo acerca desse formato educativo, optou-se por realizar uma pesquisa que valoriza experiências, assim como traduz ideias e percepções individuais e coletivas dos participantes. O embasamento teórico é construído por meio de um diálogo com Cavaliere (2009), Menezes (2012), Pena (2000), Santos e Oliveira (2013), Coelho (2014), Guará (2009), Moll et al. (2020), Paro (1988), Arroyo (2015a, 2015b). O recorte temporal de 2016 a 2019 se justifica pelo tempo de permanência dos(as) alunos(as) na Escola em Tempo Integral ao longo de seu Ensino Fundamental; além disto, foi considerada a interrupção desta oferta nos anos de 2020 e 2021 em razão da pandemia de Covid-19, que inviabilizou a continuidade das atividades pedagógicas em Tempo Integral. A coleta de dados contou com a aplicação de questionário individual junto aos egressos, estabelecendo discussão e análise de suas ponderações sobre a importância de terem estudado em uma Escola em Tempo Integral. Por fim, os resultados da pesquisa mostraram que a Escola de Tempo Integral foi valorizada pelos estudantes, mas necessita de maiores investimentos por parte do poder público para assegurar melhor articulação entre as atividades ofertadas, alinhando-se à efetividade da formação integral e inclusiva, ao reconhecer a singularidade dos sujeitos, no âmbito de um projeto educativo democrático, que assegure educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Egressos.

ABSTRACT

This research presents the Full-Time Educational Policy as its object of study. This is a qualitative research, of the Case Study type, aiming to analyze the implementation of the Full-Time Educational Policy of the government of the state of Pará, from 2016 to 2019, from the perspective of students graduating from public schools. of elementary education. It is a challenging topic and of great social and academic relevance, as it is a training process that requires the development of subjects in all their dimensions – intellectual, physical, emotional, social and cultural, therefore, for a study on this educational format A type of research was selected that values experiences and translates individual and collective ideas and perceptions of participants. The theoretical basis is supported by Cavaliere (2009); Menezes (2012); Pena (2000); Oliveira (2013); Coelho (2014); Guar (2009); Mol (2020); Paro (1988); Arroyo (2015a, 2015b). The time frame from 2016 to 2019 is justified by the length of time students spent in school full-time throughout their elementary education. In addition, the interruption of this offer in 2020 and 2021 was considered due to of the Covid-19 pandemic that made it impossible to continue full-time pedagogical activities. Data collection included the application of an individual questionnaire to graduates, establishing discussion and analysis of their considerations about the importance of having attended school full-time. Finally, the research results showed that the Full-Time School was valued by students, but requires greater investments from the public authorities to ensure better coordination between the activities offered, aligning with the effectiveness of comprehensive and inclusive training by recognizing the uniqueness of the subjects, in a democratic educational project, which ensures quality education for everyone.

Keywords: Educational Policy. Full-Time School. Graduates.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Distribuição geográfica dos bairros de Belém, próximos ao centro da cidade..... 73
- Figura 2** - Projeto Violão Solidário na sala de leitura da EEEFM Rui Barbosa 105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas de Ensino Médio onde foram localizados os estudantes egressos (2022).	33
Tabela 2 - Escolhas pela Escola de Tempo Integral	88
Tabela 3 - O significado de estudar em Escola de Tempo Integral	90
Tabela 4 - Contribuição do Tempo Integral no Rendimento Escolar dos Egressos	94
Tabela 5 - Relações interpessoais na Escola de Tempo Integral	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações selecionadas para a revisão de literatura.....	27
Quadro 2 - Aporte de sustentação legal da Educação Integral e(m) Tempo Integral	41
Quadro 3 - Experiências de Educação Integral em Tempo Integral	58
Quadro 4 - Demonstrativo de matrículas em Tempo Integral na EEEFM Rui Barbosa (2016-2019).....	66
Quadro 5 - Categoria A - atividades ministradas fora das instalações escolares	102
Quadro 6 - Categoria B - ampliação da formação cultural na escola pública de Tempo Integral.....	106
Quadro 7 - Categoria C - precariedade na infraestrutura da Escola Pública de Tempo Integral	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da EEEFM Rui Barbosa.....	65
Gráfico 2 - Bairros em que residem os egressos	71
Gráfico 3 - Raça e/ou etnia dos estudantes egressos	74
Gráfico 4 - Status religioso dos egressos.....	76
Gráfico 5 - Gosto musical dos egressos.....	77
Gráfico 6 - Número de pessoas que moravam na mesma casa com o egresso.....	78
Gráfico 7 - Situação de moradia do egresso	79
Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos pais	79
Gráfico 9 - Nível de escolaridade das mães.....	80
Gráfico 10 - Experiências com trabalho vividas pelos egressos	81
Gráfico 11 - Renda Familiar	83
Gráfico 12 - Família recebe algum tipo de auxílio	83
Gráfico 13 - Atividades com as quais os egressos mais ocupam seu tempo	85
Gráfico 14 - Atividade escolar ou projeto educacional que interferiu de forma importante para o desenvolvimento escolar e pessoal dos egressos.....	99
Gráfico 15 - Sugestões de melhoria para a Escola de Tempo Integral.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CEE	Centro Educacional Elementar
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CECR	Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019 / Doença do Coronavírus 2019
DRE	Diretorias Regionais de Ensino
EEEFM	Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEB	Núcleo de Educação Básica
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação

PEEI-PA	Plano Estadual de Educação Integral do Pará
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PMEd	Programa Mais Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral à Criança
PST	Programa Segundo Tempo
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEIG	Sistema de Acompanhamento de Egressos
TI	Tempo Integral
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas
USE	Unidade Seduc na Escola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Caminhos metodológicos.....	24
2	POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	37
2.1	Educação Integral e Escola de Tempo Integral: conceitos em tensão	37
2.2	Dispositivos legais que regulamentam a Escola de Tempo Integral no Brasil e no estado do Pará	40
3	A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	54
3.1	A escola pública como <i>lócus</i> da Educação Integral em Tempo Integral	54
3.2	A escola pública de Tempo Integral diante do discurso da qualidade e da equidade.....	57
3.3	Iniciativas de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil.....	58
3.4	A Escola Pública Estadual de Tempo Integral Rui Barbosa	64
4	A POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DOS EGRESSOS	68
4.1	Política Educacional de Tempo Integral: procedimentos de análise	68
4.2	Egressos do Tempo Integral: quem são esses sujeitos?	70
4.3	O contexto sociocultural dos egressos pesquisados.....	77
4.4	O Tempo Integral na escola exige nova proposta de formação.....	87
4.4.1	Escola de Tempo Integral: uma questão de escolha	88
4.4.2	O significado do estudo em Tempo Integral.....	90
4.4.3	A infraestrutura das Escolas Públicas de Tempo Integral e a inviabilidade dos projetos diversificados	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
	APÊNDICE B - MAPAS DE RESULTADO FINAL DE 2016, 2017, 2018, 2019 (FORNECIDO PELA SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA).....	132
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS	134
	ANEXO A – FOTOGRAFIAS DO GRUPO PREENCHENDO FORMULÁRIO	140

1 INTRODUÇÃO

A política de Escola de Tempo Integral se insere no cenário educacional brasileiro desde 1932. As primeiras experiências tiveram origem quando Anísio Teixeira e um grupo de intelectuais publicaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um documento que anunciaria os direitos educacionais numa perspectiva ampla e integradora de escola única, laica, gratuita e obrigatória, defendendo a formação integral para todos os estudantes (Azevedo et al., 2006).

No Manifesto, além de a educação pública ser concebida como única, sua oferta e administração passa a ser de responsabilidade do Estado, deixando de estar concentrada na igreja católica e seus preceitos, como até então acontecia. O movimento consistiu na oposição à tendência pedagógica tradicional, a qual orientava os indivíduos de acordo com segmentos hierarquizados da sociedade, preocupando-se exclusivamente com o conhecimento intelectual e moral, que proclamava que o caminho em direção ao saber deveria ser o mesmo para todos, enquanto o seu alcance dependia do esforço de cada um. Diante da relevância do documento, este constituiu-se como um marco de renovação educacional no século XX.

Nesse contexto, havia um cenário de disputa no qual, de um lado, estavam as concepções autoritárias anunciadas pelo Movimento Integralista Brasileiro¹, e de outro, os Liberais², com uma visão inovadora de sociedade para aquela época, sustentando a ideia da escola laica e livre, balizando o que defendiam os Pioneiros, isto é, que as classes populares, não beneficiadas pelo ensino privado, teriam a gratuidade que lhes permitiria o acesso à educação como um instrumento de combate às desigualdades sociais.

Diante disso, a Escola Nova fez emergir a pedagogia da “existência”, em detrimento da pedagogia da “essência”, ou seja, tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos. Nesse sentido, Libâneo (1990) destaca:

¹ O integralismo foi um movimento político surgido no Brasil, na década de 1930, o qual foi influenciado pelos ideais e práticas fascistas que se desenvolveram na Europa após o fim da I Guerra Mundial. O movimento de extrema-direita foi fundado com o nome de Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, quando o jornalista Plínio Salgado lançou o Manifesto de Outubro.

² Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. No entanto, ela não surge em um vácuo, uma vez que sua gênese se deu no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a igreja católica e a nobreza, a fim de superar os entraves feudais postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comercializar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho, etc. Logo, tendo sua doutrina formulada no século XVIII, o liberalismo tinha suas raízes fincadas na existência da burguesia desde as suas origens (Alves, 2007, p. 79-80).

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta as desigualdades de condições (Libâneo, 1990, p. 6).

Ressalta-se que o pensamento liberal embasou e delineou a concepção inicial da Educação Integral no Brasil, esteando-a em fins mais humanos e democráticos e atentando para as desigualdades estabelecidas entre classes sociais. Entre os liberais, ressalta-se o nome de Anísio Teixeira, por ser um dos maiores articuladores e pensadores do século XX a interceder pela ampliação das funções da escola e pelo seu fortalecimento enquanto instituição fundamental da sociedade moderna.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezanove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila (Teixeira, 1956, p. 1).

Anísio apontou para a mudança do papel da escola e para a centralidade política e social da educação. Idealizador de grandes mudanças, defendeu a implantação de escolas públicas e se consagrou como figura de referência no escolanovismo³, que pretendia uma educação mais inclusiva, tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey, a exemplo de:

Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (Dewey, 1973, p. 17).

Esse estilo de pensamento alicerçou a obra de Anísio Teixeira, a qual deu ênfase a uma educação assentada na formação humana multidimensional – capaz de alcançar áreas mais amplas da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania. Assim, o educador pôde materializar sua visão quando assumiu a Superintendência

³ Consiste num movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil durante a primeira metade do século XX. O escolanovismo foi no Brasil um movimento educacional iniciado após o fim da Primeira República, nos 1930, assumindo um novo ideário de ensino que promovesse educação para a construção de uma sociedade democrática, igualitária, e que não mais submetesse homens e mulheres a valores e dogmas tradicionais.

Educacional em Salvador e criou, em 1950, no estado da Bahia, o primeiro Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro.

O Centro Carneiro Ribeiro foi uma instituição de ensino pioneira e revolucionária no país, por sua genuína proposta de educação profissionalizante e integral em atendimento às populações mais carentes. Sua influência no campo educacional marca um movimento crítico, uma espécie de contraponto a um sistema que se mostrava seletivo e inoperante.

Na contramão da história da escola pública brasileira, o Centro simbolizava a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, resistindo ao que ele chamava de simplificação da escola pública. Teixeira (1953) afirmou que a escola não pode ser de tempo parcial, pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática que alcançaria a todos em condição de igualdade, com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, superando a visão de uma educação reducionista e utilitária.

Nesse sentido, outras experiências de Escola de Tempo Integral foram avançando no país, como o Centro Elementar de Brasília, em 1960, e os Ginásios Vocacionais em São Paulo, em 1962. Embora essa ampliação educacional tenha sido abortada pelo regime militar, sua essência encontrou eco na Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo em que se constituiu como referência para a criação de outros espaços educacionais públicos de Educação Integral e(m) Tempo Integral, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, por volta de 1985, e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, em 2002.

Contudo, há um fator crucial e frequente que assola as políticas educacionais no Brasil: a descontinuidade das experiências, devido à alternância de poder. Como afirma Saviani (2008), uma característica estrutural da política educacional brasileira – que opera como um empecilho ao adequado encaminhamento das questões da área – é a descontinuidade que se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente nas numerosas reformas de que está povoada a história da educação brasileira (Saviani, 2008, p. 5); de modo que se pode afirmar que esta é uma situação que se replica na Política Educacional de Tempo Integral no Brasil.

Colecionador de baixos índices na aferição da qualidade da educação nacional, o Estado brasileiro, em busca da melhoria de indicadores, lançou, em 2007, o Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação⁴ (Brasil, 2007a), instituído pelo Decreto lei nº 6.094, que em seu Capítulo I, Artigo 2º, conta com 28 (vinte e oito) diretrizes voltadas para o cumprimento das metas em busca de qualidade da educação nacional. A diretriz de número VII, do capítulo I, propõe “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

Nesse contexto, o governo cria o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e, por meio deste, disponibiliza instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, especialmente, da Educação Básica pública. Sob a vigência do PDE, consoante ao Movimento Todos pela Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) assume destinação de recursos para matrículas em Tempo Integral e, simultaneamente, institui o Programa Mais Educação (PMEd), que perdurou de 2007 a 2015.

No âmbito da presente investigação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), e o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEE-PA) (Pará, 2015a) constituem a base de legislações e dispositivos que fazem referência à Escola de Tempo Integral, bem como estabelecem metas e determinam prazos para seu cumprimento.

Desta maneira, a ampliação da jornada escolar carrega consigo uma expectativa de avanço da qualidade da Educação Básica, justificada por oferecer também ampliação do espaço das oportunidades educativas, possibilitando que se façam além da tradicional sala de aula. De acordo com Guará (2009), é possível (e desejável) que a Educação Integral seja oferecida por Escolas de Tempo Integral. Portanto, presume-se que ter os educandos por mais tempo na escola seja um aspecto favorável para a promoção de uma Educação Integral. A esse respeito, Pestana (2014, p. 27) elucida que

pode-se observar duas vertentes acerca da concepção de Educação Integral. A primeira diz respeito à concepção sócio-histórica que está ligada à formação humana e tem influência da Paideia Grega, na Revolução Francesa e da contribuição de alguns teóricos americanos, como Dewey, influenciador do pensamento de Anísio Teixeira. A segunda trata sobre a concepção contemporânea de Educação Integral, que está relacionada ao sentido de proteção social do sujeito.

⁴ O Todos pela Educação foi fundado em 2006, como um movimento da sociedade brasileira que tinha como missão contribuir para que, até 2022, o país assegurasse Educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Centrou sua atuação na estruturação e fortalecimento de pilares fundamentais de políticas educacionais e de ampliação do engajamento da sociedade civil para a promoção de mudanças urgentes, a fim de elevar, de fato, o patamar de qualidade da educação no Brasil.

Já de acordo com Cavaliere (2014), a segunda vertente é reforçada pela ausência da garantia de direitos humanos específicos da infância e da adolescência.

A motivação para estudar este tema surgiu em decorrência de duas experiências profissionais com Educação de Tempo Integral. A primeira foi como coordenadora pedagógica durante três anos (1993-1996) em uma escola da rede privada, no município de Belém. Tratava-se de um espaço pedagógico com todo o aparato físico e profissional para o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com transporte diário de ida e volta, com promoção de atividades diversificadas, como artes, língua estrangeira, natação, aulas de reforço, alimentação balanceada, cuidados com higiene e saúde, e apoio psicológico e pedagógico.

A outra experiência aconteceu em escola pública estadual, na coordenação do Programa Mais Educação (PMEd)⁵, atendendo ao segundo segmento do Ensino Fundamental nos anos de 2011 até 2014. Foi uma experiência controversa se comparada à anterior, pois a escola não tinha salas disponíveis para a execução do Programa. Dispunha de uma quadra descoberta, onde sol e chuva naquele local interferiam na realização de atividades. A alimentação era distribuída apenas para merenda escolar, pois não havia itens para almoço. O laboratório de informática era o único espaço com ar-condicionado, mas a maioria dos computadores não funcionava.

O envolvimento com o Tempo Integral na escola pública foi extremamente desafiador, sobretudo, ao ter que assegurar o realinhamento dos tempos escolares e também a ampliação de oportunidades educativas. Isso deveria se dar tendo em conta a compreensão do Programa Mais Educação como um repensar sobre o desenho curricular da escola brasileira, já que, ao pautar a importância da Educação em Tempo Integral no Brasil, no período de 2007 a 2015, vislumbrava a possibilidade da materialização de uma política nacional de educação que deveria não só romper com paradigmas conservadores, mas também admitir horizontalidade social no processo educativo.

Em razão do acompanhamento dos estudantes antes, durante e depois do período formativo em Tempo Integral, essas experiências aproximaram a pesquisadora da percepção sobre a capacidade de transformação que a Educação Integral em Tempo Integral pode consolidar no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

⁵ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Ao iniciar esta pesquisa, foi realizado um levantamento acerca de estudos acadêmicos já desenvolvidos sobre essa temática, de modo que, embora tenha sido encontrado um número significativo de trabalhos nessa área, não foi identificado nenhum estudo com egressos do Tempo Integral da Educação Básica, o que indica a relevância científico-acadêmica desta pesquisa e assinala o seu ineditismo, em razão de trazer em seu escopo as experiências escolares dos sujeitos para quem, de fato, destina-se esta política pública.

O processo de análise proposto por esta investigação buscou responder à seguinte questão de pesquisa: *De acordo com os Egressos, a Escola Estadual de Tempo Integral, em Belém do Pará, promoveu um projeto educacional capaz de assegurar o direito a uma Educação Integral aos estudantes do ensino fundamental, no período de 2016 a 2019?*

Ao situar o objeto deste estudo do domínio da relação entre a pesquisa empírica e o referencial teórico, definiu-se a seguinte questão norteadora: quais dimensões da experiência do Tempo Integral foram mais relevantes para os egressos no processo de implantação na escola de Ensino Fundamental paraense?

Para melhor detalhar possíveis desdobramentos da questão norteadora, foram organizadas as seguintes questões complementares:

- a) A política da Escola de Tempo Integral oportunizou outras possibilidades de formação para os(as) estudantes da escola de Ensino Fundamental?
- b) As ações implantadas na Escola de Tempo Integral estiveram em consonância com o projeto político pedagógico da escola?
- c) A Política de Tempo Integral criou as condições estruturais na escola para o funcionamento das atividades ofertadas?
- d) Dentre as atividades ofertadas, quais os egressos destacaram como relevantes para a sua formação?

Compreende-se que a proposição de fazer uma pesquisa com egressos configura um estudo profícuo, pois permite visibilizar um percurso formativo proposto para assegurar o direito educacional, sob a responsabilidade de um Estado que estabelece possibilidades e limites para a educação pública.

Com base nesses pressupostos, o objetivo geral consiste em: analisar a Política Educacional de Tempo Integral a partir da perspectiva dos(as) estudantes egressos(as) de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental paraense, no período de 2016 a 2019.

Os objetivos específicos se propõem a:

- 1) Situar a conjuntura político-social da implantação da Política Educacional de Tempo Integral no contexto nacional, com ênfase no estado do Pará;
- 2) Analisar, a partir da visão dos(as) egressos(as), as atividades educativas relevantes para sua formação durante a vivência na Escola de Tempo Integral;
- 3) Identificar, na perspectiva dos(as) egressos(as), as condições estruturais da escola pública para ofertar as atividades formativas implantadas no Tempo Integral.

Mediante a definição dos objetivos, vale ressaltar que o papel dos(as) egressos(as) frente a essa dinâmica representa uma fonte legítima de investigação, a qual tende a complementar a análise de documentos e possivelmente de pesquisas anteriores, pois consiste em apreender percepções a partir da ótica de quem viveu essa experiência em tela.

A pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico, mesmo que complexo e repleto de dificuldades específicas. Os estudos com egressos é, por definição, uma estratégia que tem como meta conhecer como os participantes ou, se quisermos, beneficiários efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo (Duarte, 2009, p. 18).

Na literatura, há diferentes formas de utilização da palavra egresso. O Sistema de Acompanhamento de Egressos (SIEG)⁶ caracteriza como egresso todo aluno “que, efetivamente, concluiu os estudos regulares, estágios e está apto ou já recebeu o diploma” (Pena, 2000, p. 3). No âmbito educacional, parece haver uma divergência quanto à definição de egresso: enquanto alguns profissionais usam o termo egresso para referir-se exclusivamente aos alunos formados; outros abrangem com essa denominação todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, por desistência, por transferência; e outros, por sua vez, entre essas categorias, incluem também a dos jubilados; uns poucos, porém, revelam não ter bem definido o conceito em questão. Já na legislação educacional, o termo egresso diz respeito à pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apta a ingressar no mercado de trabalho (Brasil, 2009a).

Os egressos partícipes desta pesquisa compõem o público estudantil que cursou o Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa (EEEFMRB), nos anos 2016, 2017, 2018, e concluiu em 2019, trazendo consigo a passagem da escola de 4 horas para 7 horas diárias. Constituem seguramente uma população de grande

⁶ Configura uma iniciativa da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), com o objetivo de aprimorar o ensino técnico da Rede Federal de Ensino Tecnológico a partir das informações prestadas pelos seus ex-alunos.

importância para a compreensão de como a escola efetivou essa política, dentro de seus objetivos e estratégias.

O recorte temporal assinalado justifica-se porque, em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia do Novo Coronavírus, e as atividades presenciais deram espaço às experiências escolares remotas, o que inviabilizou a presença e permanência em Tempo Integral nas escolas.

Desse modo, pesquisar a Política Educacional de Tempo Integral no Brasil e, especialmente na cidade de Belém-PA, permitiu enveredar pela realidade de um sistema de ensino que, ao mesmo tempo em que cobra da escola autonomia para sua auto-organicidade, estrutura-se em interface com limites históricos, pedagógicos, financeiros e ideológicos.

Ao relacionar o Tempo Integral à Educação Integral, é importante ressaltar que a escola mantém seu lugar de referência da educação formal, pois é a partir do seu núcleo que o estudante vivencia as aprendizagens que levará para a vida, numa relação de pertencimento e inclusão. Como todo conjunto de políticas públicas precisa sempre de revisões, replanejamentos e intervenções, propõe-se aqui um estudo que permita à pesquisadora, à comunidade científica e à sociedade, de modo geral, obter resultados analíticos que reverberem em revisões e ações acerca desse debate.

Para consubstanciar teoricamente esse manuscrito recorreu-se às referências de: Paro et al. (1988); Cavaliere (2009); Menezes (2012); Pena (2000); Santos e Oliveira (2013); Coelho (2014); Guará (2009); Moll et al. (2020); Charlot (2006); entre outros estudiosos desta temática.

Em se tratando de uma pesquisa que remete à escola pública estadual, explica-se que a escolha pela Escola Rui Barbosa como *lócus* de pesquisa se deu por reconhecer naquela unidade de ensino um envolvimento com a comunidade interna e o seu entorno. Além deste fator, a pesquisadora fez um prévio levantamento junto às escolas que tinham implantado a referida política estadual desde 2012 e, dentre estas, as que tinham um grupo permanente de alunos(as) que havia frequentado os 4 anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Política de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

Levou-se em consideração também que, para atuar segundo o processo de implantação da Política Educacional em Tempo Integral no estado do Pará, a Escola Estadual Rui Barbosa precisou modificar toda a sua dinâmica organizacional, que até então funcionava como escola de tempo parcial no ensino regular. Assim, deflagrou uma nova estrutura educacional em consonância com as orientações da SEDUC-PA, com uma nova organização pedagógica e normativa.

A condição desta pesquisadora, como servidora pública estadual, permitiu acesso constante ao prédio físico e uma ampla relação profissional com a equipe pedagógica, a qual viabilizou informações importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em virtude das condições de desgaste do espaço físico interno e externo da escola, assim como de seus materiais permanentes, como carteiras, mesas e outros equipamentos, o prédio original entrou em reforma no ano de 2022, fazendo com que a escola continuasse a funcionar em Tempo Integral, mas em outro endereço.

O prédio original da escola abrigava também a Unidade Seduc na Escola (USE), atualmente chamadas de DREs (Diretorias Regionais de Ensino), que, por serem um núcleo representativo da SEDUC-PA, têm como finalidade o acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas (Pará, 2022).

1.1 Caminhos metodológicos

Um método, segundo Yin (2005), é um conjunto de processos pelos quais se torna possível estudar uma determinada realidade. Caracteriza-se ainda pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo (Yin, 2005, p. 40). Compreende-se então que o caminho metodológico consiste em orientar o processo da pesquisa por meio de um sistema de procedimentos.

Marconi e Lakatos (1999, p. 33) alertam que a escolha do método dependerá dos vários fatores relacionados à pesquisa, isto é, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana, e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Este estudo recorreu às bases da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (2009, p. 21), é aquele tipo de pesquisa que trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Flick (2009) confirma essa proposição quando ressalta que “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores [...]” (Flick, 2009, p. 23).

Esse embasamento reforça a escolha pela pesquisa qualitativa, uma vez que se propôs realizar um trabalho baseado em compreensões e significados individuais e coletivos acerca da Política Educacional de Tempo Integral, tendo como foco o contexto da realidade educacional vivida pelos egressos, justamente na escola pública de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Quanto à escolha do método, os caminhos da pesquisa foram delineados a partir do estudo de caso, pois, como indica Yin (2002, p. 21), o estudo de caso possibilita a compreensão que temos de “fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Ressalta também a utilização do estudo de caso também é recomendada quando sua aplicação se dá na observação de questões que são de natureza mais exploratória, lidando com relações que se configuram no tempo e no contexto em estudo, ao passo que não podem ser simplesmente resolvidas com dados quantitativos.

Analisar a Política de Tempo Integral pela “voz dos egressos” do Ensino Fundamental, certamente, configurou uma investigação de caráter inédito e condizente com a proposta de um estudo de caso singular, o qual, segundo Stake (1995), envolve o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, compreendendo a sua atividade concreta e os detalhes de interação do caso com os seus contextos. Esses aspectos permitem situar o estudo com os egressos como um caso particular, capaz de possibilitar a análise de uma política educacional de amplitude nacional, com especificidades locais e que envolvem vidas e trajetórias diversas.

Ainda de acordo com Yin, “o estudo de caso funciona como uma estratégia de pesquisa que responde às perguntas ‘como’ e ‘por que’ e que foca em contextos da vida real de casos atuais” (Yin, 2002, p. 21). Por sua vez, André (2013, p. 98) define três fases do estudo de caso, que entram em consonância com o percurso metodológico deste estudo.

A primeira fase é chamada de exploratória ou de definição dos focos de estudo, sendo o momento em que o(a) pesquisador(a) define os objetivos, o *locus* e o estudo dos referenciais teóricos. A segunda fase é chamada de coleta dos dados e refere-se ao momento em que o (a) pesquisador(a) define o instrumento que vai utilizar para a obtenção dos dados e como o aplicar. Dentre os tipos de instrumento, estão: observação, entrevista, questionário, além de outros que possibilitem a compreensão do fenômeno. A terceira fase corresponde à análise dos dados, quando se identifica a pertinência dos achados, destinando-se à conclusão da pesquisa (André, 2013, p. 98).

Compreende-se que as fases mencionadas estabeleceram conformidade com o delineamento metodológico de estruturação das etapas desta dissertação, algo articulado para atender aos objetivos da investigação. Desse modo, as fases encontram-se organizadas conforme os passos a seguir.

a) Primeira etapa: levantamento bibliográfico e revisão da literatura

Essa etapa vem ocorrendo desde o início da tessitura do projeto de pesquisa e durou todo o período do curso de mestrado, num movimento de consulta às obras que tratam sobre Educação, Escola de Tempo Integral, estudos sobre egressos, além dos artigos científicos,

dissertações e teses defendidos por instituições de relevância em pesquisa científica e voltadas para a Educação Básica, os quais comumente constam em plataformas digitais, como Google Acadêmico, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Sobre a revisão de literatura, Pádua (2011) descreve-a como procedimento metodológico ou estratégia de aprendizagem que tem sido há tempos objeto de estudo, por parte dos autores que se dedicam à Metodologia da Pesquisa. Diz ainda que a revisão de literatura consiste no “levantamento e análise criteriosa e sistemática dos resultados e conclusões de outras pesquisas” (Pádua, 2011, p. 2).

A expansão da pesquisa no campo educacional suscita percepções e reflexões importantes nessa área. As pesquisas sobre Política Educacional de Tempo Integral apresentam diferentes perspectivas acerca do tema e impulsionam a realização de novos estudos capazes de desvelar nuances instaladas ou inerentes à área da Educação.

De acordo com Bernard Charlot (2006), a educação se constitui como disciplina específica (campo de saber específico), independente de outros campos. O autor fala sobre a necessidade de se construir uma memória da educação, pois essa é uma de suas principais carências, e acrescenta: “A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (Charlot, 2006, p. 11).

Para se obter uma visão panorâmica sobre o que dizem os estudos que tratam da ampliação da jornada escolar no Brasil e no estado do Pará, no período entre 2017 e 2022, foi realizado um levantamento que identificou um total de 683 trabalhos publicados nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o propósito de acessar pesquisas mais atuais.

As buscas utilizaram os seguintes descritores: Política Educacional de Tempo Integral; Educação Integral; Educação em Tempo Integral, Escola de Tempo Integral; egressos da Escola de Tempo Integral.

Todas as pesquisas encontradas estavam relacionadas à Educação Integral e à Escola de Tempo Integral, sendo importante destacar que nenhum trabalho acadêmico identificado com essa temática envolvia egressos do Ensino Fundamental. Uma única pesquisa encontrada com o tema “egressos” abordava o Ensino Médio e tratava do Programa Escola Integrada (PEI) do município de Belo Horizonte-MG, tendo como título *Jovens-Adolescentes Egressos de uma Educação Integral: a construção de atitudes e valores*, publicada em periódico indexado pela SciELO, no ano de 2015. Pela pouca interseção com a temática discutida nesse estudo, esta publicação não compôs a seleção para a revisão da literatura.

Em um primeiro momento foram organizados 15 trabalhos para a leitura. Deste quantitativo, foram selecionados 3 artigos e 3 dissertações, por serem as publicações mais aproximadas do recorte temporal desta pesquisa e as que mais atenderam aos objetivos desta etapa da pesquisa. Todo esse material encontra-se organizado por tipo de trabalho, e não por cronologia (Quadro 1). A seguir apresenta-se uma síntese das produções e breve diálogo com este campo de estudo.

Quadro 1 - Publicações selecionadas para a revisão de literatura

Trabalho Acadêmico	Ano de Publicação	Título	Autores(as)	Instituição de Origem
Artigo 1	2017	Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública.	Cláudia da Mota Dairós Parente	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Artigo 2	2022	A interdisciplinaridade no currículo das Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental da região metropolitana de Belém-PA e o documento curricular do Estado do Pará	Fabiana Sena de Almeida. Gláucia de Nazaré Baía e Silva. Carla de Araújo Reis e Souza	Universidade de Guarulhos
Artigo 3	2022	Da Educação Integral proposta por Anísio Teixeira à Educação em Tempo Integral no Brasil: percurso sócio-histórico.	Elaine Maestre Polido de Araújo. Márcia Marlene Stentzler	Universidade Federal do Pará
Dissertação 1	2018	Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém - PA: concepções na escola municipal Rio Maguary	Carla Santos Cardoso	Universidade Federal do Pará
Dissertação 2	2018	Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará	Keila Roberta Cavalheiro Guimarães	Universidade Federal do Pará
Dissertação 3	2021	A Política Estadual de Educação em Tempo Integral: Análise de Sua Implantação na Rede Estadual Paraense (2014-2019)	Rosa do Socorro Gomes Vale	Universidade Federal do Pará

Fonte: Elaboração própria.com base nas publicações em plataformas digitais.

De autoria de Parente (2018), o *artigo 1* tem como objetivo sistematizar alguns elementos para a análise das políticas de Educação Integral em Tempo Integral, considerando o ciclo da política pública enquanto opção metodológica. Segundo a autora o conceito de política pública se baseia, por vezes, numa abordagem estadocêntrica⁷, mas recebe diferentes intervenções de diversas instituições públicas e privadas. No cenário nacional, a questão de

⁷ De acordo com o site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, embora o termo estadocêntrico não esteja dicionarizado, a realidade é que se trata de uma palavra formada a partir de um processo de composição morfológica, uma vez que é composta por dois radicais (estad- e -cêntrico), e significa centralização, formalidade e público visto como estatal (Estadocêntrico, 2023).

recursos interfere significativamente na forma de implementação, pois encontram-se políticas de Educação Integral em Tempo Integral que são formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo; outras, por diferentes esferas administrativas.

Exemplifica essa realidade por meio do Programa Mais Educação, identificado como uma política de governo que carregou toda a vulnerabilidade de questões orçamentárias, administrativas e políticas. Quanto à perspectiva da avaliação, mostrou que podem ser muitos os problemas públicos de ordem social ou educacional que justificam ações de ampliação da jornada escolar, ao passo que a avaliação de qualquer política de Educação Integral em Tempo Integral precisa considerar o desenho da política, mas também os fatores que interferiram em seu processo, o que repercutirá nos resultados (esperados ou não).

O *artigo 2* trata da interdisciplinaridade necessária no currículo das Escolas de Tempo Integral de ensino do Pará (Sena; Silva; Souza, 2022). A pesquisa é qualitativa e documental, e concentra-se em identificar a presença do Documento Curricular do Estado do Pará em projetos políticos pedagógicos de 7 escolas da rede estadual paraense, chegando à conclusão de que é necessário reconfigurar os projetos políticos pedagógicos para se ter a interdisciplinaridade nos seus mais variados aspectos. Para as autoras, uma educação interdisciplinar é muito importante para a efetivação de um bom processo de ensino e para a garantia de mais qualidade de aprendizagem na escola.

O *artigo 3* é o extrato de uma pesquisa desenvolvida por Araújo e Stentzler (2022), cujo objetivo foi em analisar como ocorreu o processo de institucionalização do Tempo Integral em escolas brasileiras, utilizando para isso o aporte teórico construído por Anísio Teixeira, que deixou grande legado para a esfera educacional, vislumbrando a melhoria da qualidade da educação feita no Brasil, especialmente para as camadas mais pobres da população. É uma pesquisa bibliográfica, reportando que o levantamento do material empreendido indicou diversas experiências de Educação em Tempo Integral. A legislação educacional também foi levantada e analisada, objetivando descobrir como esse arcabouço tem balizado as práticas nas escolas. Os apontamentos a que chegaram as autoras foi que a Educação em Tempo Integral no Brasil ainda se encontra em fase de formação, necessitando de políticas educacionais e investimentos. Finalizam concluindo que a Educação em Tempo Integral configura diversificação de ensino e aprendizagem, resultando em amplo desenvolvimento para os filhos das camadas mais pobres da sociedade.

A *dissertação 1*, publicada no ano de 2018, é um trabalho que enfatiza o Programa Mais Educação (PMEd)⁸ e a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁹. De cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, revela que encontrou na literatura modos diferentes de conceber a Educação em Tempo Integral (Cardoso, 2018). Dentro desse contexto, relata que o tema configura um debate polissêmico, que agrupa duas grandes vertentes de reflexão. A primeira está ligada aos fundamentos do PMEd, sendo o que a autora denomina como concepção oficial, para a qual se fazem necessários tempo, espaço e parcerias com setores e organizações da sociedade, a fim de promover atividades e efetividade educativas. A segunda linha de pensamento representa o conjunto de reflexões que passam a ser geradas a partir da concepção oficial do Mais Educação. No contexto dessa pesquisa, a entrevista com os profissionais da escola e com o secretário de Educação de Belém revelou a perspectiva de Tempo Integral seguindo o estabelecido pelo Programa, porém, sem normativas, tampouco instruções, estrutura física e técnica oferecidas pela Secretaria de Educação do município.

A *dissertação 2* concentrou-se em evidenciar a forma como a escola está se configurando pedagogicamente após a introdução da política de aumento do tempo escolar da rede de ensino do Pará (Guimarães, 2018). A abordagem é qualitativa e o tipo de pesquisa é estudo de caso. Assinala, entre outras coisas, que: tanto a Educação Integral, quanto o Tempo Integral são conceitos polissêmicos que fazem parte do debate político-educacional; que a Educação em Tempo Integral no Pará foi efetivada no ano de 2012 pela SEDUC-PA; que a escola pesquisada passa por diversas dificuldades para conseguir seguir corretamente os planos do programa, posto que há precariedade do ponto de vista estrutural (falta água, falta alimentação adequada para os alunos); funcionários permanecem pouco tempo em seus cargos; e não há acompanhamento nem apoio às ações com vistas ao desenvolvimento da Educação em Tempo Integral. Somam-se a isso as dificuldades pedagógicas, tais como: falta de planejamento, falta de formação continuada para professores, descontinuidade da permanência de professores na unidade de ensino. Nesse sentido, o estudo conclui que a escola analisada aderiu à Educação em Tempo Integral, porém, em razão de tantas variáveis, não conseguiu atingir seus objetivos.

Já a *dissertação 3* apresenta como objetivo descrever o processo de implantação da política em Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral do Pará, buscando

⁸ Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (Brasil, 2007b, 2010).

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas (Brasil, 2014a).

analisar os encaminhamentos da Política Educacional de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014-2019). Coloca em pauta os planos educacionais nas perspectivas nacional e estadual, para compreender o papel desses planos na educação pública (Vale, 2021). Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, iniciada por uma revisão bibliográfica. Em relação às políticas de financiamento, destaca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que se configura como a política mais expressiva de financiamento, pois amplia o atendimento do Tempo Integral para todas as etapas da Educação Básica.

O texto explica também que, em 2016, no cenário político do governo Michel Temer, a educação nacional viveu um tempo de incertezas, assim como outros direitos sociais. O Programa Mais Educação é encerrado, e o Ministério da Educação institui o Programa Novo Mais Educação, justificando que as escolas não alcançaram êxito com o Mais Educação, conforme avaliado pelo IDEB, nos anos equivalentes a 2013 e 2015. A autora conclui que a política de Educação em Tempo Integral, em território paraense, foi absorvida pela pauta público-privada, para efetivar as estratégias políticas dos grupos que assumiram a condução do Pacto pela Educação do Pará; ainda assim, não se superou o baixo desempenho da rede pública estadual, tampouco se contribuiu para a transformação do cenário educacional.

Concluída a síntese das produções analisadas, é possível afirmar que esses estudos, seguramente, aprofundaram entendimentos sobre a Política Educacional de Tempo Integral e apontam caminhos percorridos e a percorrer. No que concerne à base teórica das pesquisas estudadas, emergem nesses textos aspectos notadamente comuns, dos quais destacam-se os seguintes pontos: 1) todas as pesquisas optaram pela abordagem qualitativa; 2) todos os textos referem-se à relevância do Programa Mais Educação em âmbito nacional e local; 3) todos os textos mencionam a meta 6 do PNE; 4) todos os textos apontam as experiências de Tempo Integral como incipientes; e 5) todos os textos afirmam a perspectiva de justiça social na Educação Integral.

Outro aspecto observado no contexto desta revisão diz respeito a como as pesquisas identificam que há carências de diversas naturezas nas unidades de ensino quando se trata da efetivação de um projeto educacional de Tempo Integral, além do fato de as condições estruturais precárias, resultantes da falta de planejamento e gestão pública adequados, configurarem entraves para o desenvolvimento de programas e projetos educacionais devido à

ausência de medidas em prol da implementação das políticas públicas destinadas à Educação Básica, concentrando-se na gestão escolar a função de gerir sem os devidos recursos.

Tomando estas referências em interface com o caminho metodológico aqui descrito, é razoável dizer que realizar a revisão da literatura foi a maneira objetiva de perceber como é bastante significativo o aumento no número de pesquisas sobre *Educação Integral e(m) Tempo Integral*; porém, as pesquisas que envolvem *egressos e educação* tendem a focar na avaliação de políticas institucionais voltadas para o Ensino Superior. Quanto à *Educação Básica*, há poucas produções sobre egressos publicadas. Pena (2000, p. 6) alerta que “há uma grande carência de estudos acerca do tema egressos, no Brasil [...]”, apontando para o quanto o assunto ainda precisa evoluir.

Neste domínio, é possível destacar aspectos relevantes encontrados por outros pesquisadores que dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa. Decerto, esses elementos foram importantes, mas de modo algum esgotaram a necessidade de outras leituras; diante disso, foi necessário aprofundar ainda mais o campo teórico, recorrendo a autores que são referência no tema.

Ainda que esta não seja uma pesquisa especificamente documental, foi imprescindível estabelecer aproximação com documentos oficiais relacionados à Política Educacional de Tempo Integral, bem como com documentos da escola em tela, como o projeto político-pedagógico, planejamentos, proposta curricular, atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, listagem de matrículas dos anos correspondentes à pesquisa e a relação nominal dos concluintes do Ensino Fundamental. Como afirmam Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), a escolha da técnica de pesquisa é, na verdade, a escolha não da única, mas sim da principal técnica a ser utilizada, pois sempre será necessária mais de uma técnica no transcurso do trabalho a ser desenvolvido.

b) Segunda etapa: breve estudo exploratório e localização dos egressos

A fim de estabelecer maior familiaridade com a Escola Rui Barbosa enquanto *lócus* de pesquisa, foi preciso conduzir uma breve pesquisa exploratória, a qual, segundo Gil (1999), envolve todos os procedimentos que buscam descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno em estudo.

Para esta fase, foram agendadas visitas à escola, durante as quais foi possível observar as instalações físicas e as diferentes dependências, bem como a dinâmica administrativa e pedagógica da instituição, os suprimentos para refeições, e também acessar algumas informações sobre os ex-alunos. É importante destacar que todas essas atividades ocorreram

com a devida autorização e com o acompanhamento da coordenação pedagógica e da secretaria da escola. Na ocasião, o cargo de diretor(a) não estava preenchido, pois a professora que estava lotada na direção encontrava-se de licença, cursando mestrado.

Durante essas visitas, os profissionais da escola compartilharam informações valiosas, incluindo os números de telefone dos alunos e/ou de seus responsáveis, conforme o registro de matrícula. Foi disponibilizada uma lista extensa onde constavam todas as matrículas de estudantes em Tempo Integral, no período de 2016 a 2019.

De posse desses números de telefone, foi realizada, pela pesquisadora, uma primeira tentativa de localização dos egressos, porém, muitos dos números já não estavam mais associados aos nomes correspondentes na listagem. Nesse primeiro momento, foi possível fazer contato telefônico com apenas 9 egressos, para os quais foi informada a importância de sua participação na pesquisa.

Para facilitar a manutenção dos contatos, a pesquisadora criou um grupo utilizando o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. No entanto, não foi possível manter essa forma de abordagem, porque muitos tinham acesso restrito a pacote de dados de internet, outros não possuíam aparelhos telefônicos com suporte para o aplicativo, muitos tinham um único aparelho para uso familiar. Todas essas questões fragilizaram a comunicação entre pesquisadora e pesquisados.

Diante destas situações, a estratégia seguinte foi tentar encontrá-los em suas residências. Foi solicitado à Escola Rui Barbosa que repassasse os endereços, e mais uma vez a escola atendeu. A procura começou, mas novamente foi constatada a dificuldade da localização. Alguns egressos, mesmo morando em Belém, tinham mudado de endereço e outros foram morar no interior do estado desde o início do período pandêmico e não retornaram à capital.

O passo seguinte contou outra vez com a secretaria da Escola Rui Barbosa, desta vez para identificar em quais escolas os ex-alunos estavam cursando o Ensino Médio.

Com a relação de concluintes do ano 2019, foi realizada uma procura minuciosa, aluno por aluno, por meio do sistema informatizado da SEDUC-PA, por meio do qual foi possível localizar onde estavam matriculados os egressos. A Tabela 1, abaixo, apresenta a matrícula dos egressos no ano de 2022.

Tabela 1 - Escolas de Ensino Médio onde foram localizados os estudantes egressos (2022)

Número de egressos	Escola de Ensino Médio	Turno
11	Colégio Paes de Carvalho	Manhã
13	Colégio Paes de Carvalho	Tarde
01	Davi Salomão Mufarrej	Tarde
01	Camilo Salgado	Tarde
01	Santa Maria de Belém	Tarde

Fonte: Elaboração própria com base no sistema informatizado da SEDUC-PA (Pará, 2022).

A Tabela 1 evidencia o número de 27 egressos encontrados com matrículas efetuadas em escolas estaduais. Desse montante, 24 encontravam-se matriculados no 2º e 3º anos do Colégio Estadual de Ensino Médio Paes de Carvalho – 11 eram do turno da manhã e 13 do turno da tarde, totalizando as 24 matrículas –, porém, somente 18 frequentavam as aulas. Além destes, foram identificados: 1 egresso estudando no turno da tarde no Colégio de Ensino Fundamental e Médio Salomão Davi Mufarrej; 1 egresso que constava como matriculado no turno da tarde na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Camilo Salgado; e 1 egresso no Colégio Santa Maria de Belém, também no turno da tarde.

Considerando que 18 alunos – ou seja, 30,5% – do total de 59 estudantes egressos da EEEFM Rui Barbosa eram alunos de uma mesma escola de Ensino Médio, este percentual consistiu no critério de escolha para que fossem estes os sujeitos respondentes desta pesquisa. O mesmo critério foi utilizado para a exclusão dos não participantes, pois somavam um número muito pequeno em cada escola.

Sobre o contato com os sujeitos da pesquisa, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que, junto com o questionário, deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, de modo a despertar o interesse do receptor, para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

No caso desta investigação, o documento explicativo consistiu em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado aos pais ou responsáveis, uma vez que os respondentes eram pessoas menores de idade. Foi solicitada a devolução desse instrumento devidamente assinado, estando condicionado o preenchimento do questionário ao retorno das autorizações.

c) Terceira etapa: coleta, tratamento e análise de dados

A opção pela abordagem qualitativa e realização de estudo de caso permitiu mapear situações e percepções não numéricas, mas experienciais, utilizando a aplicação de questionário enquanto instrumento adequado para investigar problemas relativos a objetos de pesquisa em investigações de cunho empírico, as quais consideram opinião, percepção e posicionamento dos pesquisados.

O questionário, pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999, p. 128).

Em vista disso, o questionário foi o instrumento basilar para a operacionalização da coleta de informações. Na presente pesquisa, o questionário formulado contou com 19 questões fechadas e 2 questões abertas, totalizando 21 perguntas aos egressos, com os devidos cuidados éticos e muita clareza, para possibilitar objetividade nas respostas. De acordo com Fischer, “nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas”, motivo pelo qual precisamos apresentar novas formas de interrogar as questões educacionais duvidando das visões cristalizadas que nos prometem redenção (Fischer, 2002, p. 91).

Vale ressaltar que, antes da aplicação propriamente dita, foi aplicado um questionário-piloto para dois egressos, com a finalidade de observar tempo e compreensão sobre as perguntas. Durante a aplicação, verificou-se que o tempo total para o preenchimento foi de 8 minutos e que nenhuma questão havia causado dúvidas para os depoentes.

Este instrumento foi submetido à apreciação da banca de qualificação, que sugeriu acrescentar 2 itens na área de identificação do egresso. A primeira foi sobre a participação em grêmios estudantis, e a outra, sobre prática religiosa. Estas mudanças foram importantes no momento de mapear o perfil dos egressos e descrevê-los, conforme consta na 3ª seção deste manuscrito.

O processo de aplicação e de coleta de dados demandou um tempo relativamente extenso, porque o Colégio Paes de Carvalho passava por um momento de transição do Ensino Médio Regular para o Novo Ensino Médio¹⁰. Por esta razão, havia muitas reuniões internas entre professores e coordenadores, resultando na suspensão das aulas.

Uma outra razão que também implicou o prolongamento do tempo para conclusão da aplicação dos questionários esteve na dificuldade de agendamento de encontros e reuniões

¹⁰ Consiste em uma política governamental para a educação brasileira, com características muito questionadas por autoridades em Educação. Foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, a partir da conversão da medida provisória 746 de 2016 em Lei federal ordinária (Brasil, 2017).

com os estudantes em dias em que estivessem disponíveis para responder ao instrumento de pesquisa. Contudo, este não foi um fator impeditivo à aplicação do material planejado, apenas incidiu em mais dias de estada da pesquisadora na escola.

Uma vez respondidos os questionários, os mesmos foram submetidos a uma leitura cuidadosa e rigorosa segundo as prescrições da técnica de Análise de Conteúdo, baseada nas referências de Bardin (2016) e Franco (2018) para a identificação dos aspectos que estiveram orientando as interpretações.

De posse do conteúdo extraído, incorreu-se na valorização de toda a diversidade de respostas dadas aos questionários. Assim que foram identificados os achados desta pesquisa, os mesmos passaram por um processo de organização, de categorização e, em seguida de sistematização, a fim de possibilitar o acesso ao conteúdo específico a ser analisado, colocando-o em estreito diálogo com o arcabouço teórico que sustenta essa investigação.

Para tanto, a estrutura deste trabalho inicia com a primeira seção que é referente à parte introdutória, onde constam: o objeto de estudo, a justificativa, a problematização, a questão de investigação, as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico. Este último compondo sequencialmente todo o caminho percorrido durante a trilha da pesquisa.

A segunda seção incumbe-se de apresentar a tensão entre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, baseando-se em autores de referência do tema; Ainda nesta seção há uma subseção que elenca os dispositivos legais que regulamentam a Política Educacional de Tempo Integral em âmbito nacional e também em especificidades relacionadas ao estado do Pará.

A terceira seção subdivide-se em quatro subseções. As três primeiras discorrem sobre historicidade, expectativas e condições de funcionamento na perspectiva do tempo integral. A quarta subseção aborda as especificidades da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa enquanto lócus desta pesquisa.

A quarta seção é descritiva e analítica. Sua estrutura é toda voltada ao conteúdo respondido no questionário aplicado. Organiza-se em gráficos e suas descrições. Apresenta-se em quatro subseções que detalham quem são os jovens respondentes e como se deu a vivência em tempo integral que permitiu à construção de uma perspectiva.

As Considerações Finais assinalam aspectos gerais da pesquisa em tela, apontando seus achados e enfatizando a análise orientada pelos relatos dos egressos, destacando a importância da Política Educacional de Tempo Integral e da Educação Integral na formação

de estudantes, pois, disponibilizando este constructo acredita-se apontar possíveis caminhos para aprimorar abordagens deste tema em pesquisas futuras.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A presente seção apresenta as dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral de acordo com seu percurso histórico e desenvolvimentos legais, sendo composta por duas subseções. A primeira discute os conceitos distintos de Tempo Integral e Educação Integral, desmistificando a confusão muitas vezes estabelecida entre esses dois termos e suas dimensões específicas. Já a segunda apresenta os dispositivos legais que regulamentam a Política Educacional de Tempo Integral tanto no Brasil, de modo mais amplo, quanto no Pará, de modo específico.

2.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: conceitos em tensão

A pesquisa científica no campo da Educação Básica há muito percorre trilhas investigativas em torno da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Nesse sentido, demarcam-se diferenças conceituais que por vezes parecem confundir-se, ainda que sejam a princípio distintas. Paiva, Azevedo e Coelho (2007) explanam:

As terminologias “Educação Integral” e “Tempo Integral”, embora semelhantes, não são sinônimas, pois a ampliação do tempo escolar não significa, necessariamente, a oferta de uma Educação Integral e que a legislação educacional diferencia Tempo Integral de jornada ampliada. O significado da expressão “Educação Integral” é polissêmico quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontramos diferentes interpretações acerca desta educação para o indivíduo, com objetivos político ideológicos distintos (Paiva; Azevedo; Coelho, 2007, p. 189).

A polissemia mencionada pela autora é reforçada pela condição histórico-contextual que enseja diferentes concepções a respeito do tema. Segundo Freitas e Figueiredo (2020), a Educação Integral tem origem nas chamadas “civilizações clássicas”, Grécia e Roma, na perspectiva das concepções filosóficas originadas em Aristóteles, Sócrates e Platão.

Já de acordo com os estudos de Lorezon e Jorge (2011), estas civilizações eram assentadas num contexto escravista, sendo os filósofos defensores de uma formação que preparasse o indivíduo no corpo e no espírito como forma de integralidade. A educação grega, reservada somente para a aristocracia, centrava-se na formação integral, “corpo e espírito”, com ênfase para o preparo militar ou esportivo ou para o debate intelectual, conforme a época ou o lugar (Aranha, 2006, p. 61-63).

Este exemplo assinala a ideia inicial sobre a Educação Integral que, ao longo do tempo, ganha outras formas e outros olhares a partir de outros contextos político-sociais. Basta lembrar de Anísio Teixeira, que, baseando-se na filosofia de John Dewey, defendia a perspectiva de oferecer educação de qualidade, que alcançasse um maior número de pessoas, ou seja, com caráter democrático e sem determinar condições ideológicas ou religiosas, e sendo gratuita. O educador certamente se inspirava no americano Dewey quanto à educação, mas,

[...] embora seguindo Dewey, Anísio estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. [...] Se Dewey nunca procurou construir instrumentos de aferição do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado (Saviani, 2013, p. 226).

A proposta educacional de Anísio Teixeira implicava uma concepção de educação que configurou um projeto de reforma para a educação brasileira. Um projeto de caráter democrático da Educação Pública para um país que historicamente passa por diversas crises políticas e financeiras, as quais impactam significativamente na qualidade da educação nacional.

A própria ideia de “Educação Integral” expressa no *Manifesto dos Pioneiros* teve papel de vanguarda na idealização da educação essencialmente pública como dever do Estado e da família.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (Azevedo et al., 2006, p. 193).

A Escola de Tempo Integral pensada por Anísio Teixeira constitui-se num importante legado de superação de um modelo de educação elitista, além de passar a de fato responsabilizar o Estado pela qualidade da educação pública.

Para Coelho (2009), a Educação Integral se refere a uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Enquanto isso, Escola de Tempo Integral refere-se a uma oferta de ensino que visa à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio de atividades diversificadas ou não.

Paro (2009, p.1) alerta para a importância da distinção entre os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral, pois, segundo o autor, “É preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que se faz hoje” – acrescenta ainda que toda educação deve ser integral, do contrário não é educação.

Nesse sentido, Arroyo (2015a, p. 33) afirma que: “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação”.

Já de acordo com Cavaliere (2015), a Educação Integral é uma concepção de educação escolar multidimensional, que pretende ir além da instrução escolar *stricto sensu*. É a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Nessa perspectiva, compreende-se que, para que seja possível garantir formação e desenvolvimento integral, é importante primeiro afastar-se de um cotidiano escolar que fragmenta o conhecimento e o reduz a alguns componentes curriculares, sem, no entanto, diversificar sua matriz para a realização ou oferta de atividades diferenciadas.

Moll (2018) enfatiza que a implementação da Educação Integral no país é uma forma de justiça para com as camadas populares, ao passo que chama de minimalista o modelo de escola que lhes é ofertada, ou seja, uma escola fragmentada e desarticulada de suas necessidades. Acrescenta ainda que a educação deve ser pensada segundo a ótica das comunidades e deve também ampliar as interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas (Moll, 2018).

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de Escola de Tempo Integral, quase como um nome fantasia e acrescenta que o tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça Educação Integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã (Moll et al., 2020, p. 4).

Esta afirmação evidencia que “esticar” o tempo de escola não necessariamente incide em promover Educação Integral, pois é necessário compreender que educação e tempo não estão dentro de uma lógica única de qualidade formativa.

Elencar conceitos divergentes e convergentes sobre “Educação Integral” e “Tempo Integral” ratifica a existência de concepções e práticas concernentes a distintos projetos de sociedade, diferentes contextos políticos e sócio-históricos que comumente formatam o modelo educacional de acordo com a conjuntura vigente.

Diante da distinção conceitual, Cardoso, Anjos e Oliveira (2017) indicam que as políticas públicas no Brasil estão mais voltadas para a Educação em Tempo Integral, e não para a Educação Integral no seu sentido multidimensional.

Portanto, mediante a diversidade de interpretações conceituais, surgem preocupações com a práxis escolar. Defende-se que esta não seja apenas referenciada em aspectos protetivos e de socialização, mas que deva assumir um compromisso mais sólido com o ensino e o conhecimento, próprios da educação formal. Como argumenta Arroyo (1988, p. 4), a jornada escolar antes de tudo tem caráter formador. É exatamente na perspectiva da formação que esse debate promove tensões, em razão do fluxo ideológico atrelado a mudanças conjunturais no país, mantendo as iniciativas de Educação Integral e(m) Tempo Integral como políticas de governo, e não como política de Estado.

2.2 Dispositivos legais que regulamentam a Escola de Tempo Integral no Brasil e no estado do Pará

A Educação Integral e o Tempo Integral ganharam contornos relevantes e não menos complexos no século XXI. A presença dessas dimensões educacionais nos textos legisladores comumente vem associada à proteção da garantia do direito elementar à educação, orientado para a formação do indivíduo em todos os aspectos da condição humana; por conseguinte, esse direito volta-se para a diminuição das desigualdades e a inclusão enquanto princípios essenciais à efetivação da justiça social.

Com efeito, Paro (2007) aponta que a democratização da escola pública em um país marcado por enormes desigualdades sociais e econômicas é um dos caminhos para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Nesse sentido, as legislações se adequam aos contextos conjunturais, ao mesmo tempo em que sofrem modificações, ajustes, adequações de cunho social e político para que exerçam as orientações regulatórias diante da política educacional.

Com base nas variáveis que alteram expedientes legais, esta seção se incumbem de apresentar a Política Educacional de Tempo Integral na legislação brasileira, tanto na esfera federal quanto em relação às suas especificidades no Pará. A seguir, o Quadro 2 organiza cronologicamente os marcos legais e provoca um estudo analítico.

Quadro 2 - Aporte de sustentação legal da Educação Integral e(m) Tempo Integral

DISPOSITIVOS REGULADORES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
Constituição Federal (1988)
Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional- (Lei nº 9.394/1996)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei nº 11.494/2007)
Plano Estadual de Educação do Pará (Lei nº 7.441/2010)
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)
Plano Estadual de Educação Integral (Lei nº 8.186/2015)

Fonte: Elaboração própria.

Nos domínios do ordenamento legal, a Educação Integral é mencionada de forma subjacente ao texto oficial da Constituição Federal de 1988. O art. 205 refere à educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988); o art. 34 acrescenta: “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” (Brasil, 1988).

Embora, o texto da CF/1988¹¹ não faça menção explícita ao Tempo Integral, implicitamente estabelece a formação integral como um direito para todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, Alves (2018, p. 51) alertam que inicialmente esta Lei refere-se à educação como um direito humano, uma vez que o direito à educação é estendido a todos. Moll (2014) traz a seguinte reflexão:

Nos avanços e retrocessos da história brasileira, a Constituição Federal de 1988 marca, então, um tempo de afirmação de direitos e de reconhecimento, na esfera pública, de atores sociais, excluídos e silenciados por séculos. Coerente com a perspectiva de redemocratização do país, nossa Constituição consagra a visão de pleno desenvolvimento da pessoa, como horizonte do processo educativo (Moll, 2014, p. 4).

Menezes (2012, p. 196) enfatiza que, quando determina a Educação como dever da família, da sociedade e do Estado, o texto constitucional revela o “grande fundamento da Educação Integral, ao considerar a Educação como um direito, a ser garantido e exigido por

¹¹ Constituição Federal de 1988 é conhecida como a Carta Magna Brasileira. É a lei fundamental e suprema que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro na atualidade.

todos”. A esse respeito, Moll (2007, p. 139) sugere que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo”, e acrescenta que a conjunção dos artigos da CF permite que a concepção do direito à Educação Integral seja deduzida do ordenamento constitucional.

Importa destacar a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, pois indica a orientação do dispositivo para com a formação integral dos sujeitos, assinalando a formação cidadã muitas vezes proclamada nos objetivos dos planejamentos escolares, mas sem eco nas ações e proposições para o seu devido alcance.

Um outro dispositivo de muita relevância no campo do direito educacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96¹², que, em seu Artigo 1º, §2º declara que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). No artigo 3º, preconiza também o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, e “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, art. 3º, incisos III, IV, XI, XII).

Já o seu art. 29 abriga a Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento integral: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Em seu art. 31, a mesma Lei define: “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral” (Brasil, 1996). Considere-se então que:

A LDB/1996 especificou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, sob a responsabilidade dos municípios. [...] Com isso, possibilitou sua inclusão no rol das etapas e modalidades partícipes da política de financiamento por fundos, mais especificamente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado a partir da Lei nº 11.494/2007, garantindo uma nova fonte de recursos aos municípios (Peixoto; Schuchter; Araújo, 2015).

No campo da Educação Básica, o artigo 22 pontua sobre desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como função regulamentar a educação em âmbito nacional.

meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). No que diz respeito a essas disposições, Cury (2002, p. 5) pondera que:

[...] a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.

Voltando o olhar para a LDB/96, destaca-se que este é o dispositivo legal que ampara o Ensino em Tempo Integral para a Educação Básica, declarando: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996).

Nessa direção, o art. 87 sublinha: “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de Escolas de Tempo Integral” (Brasil, 1996), configurando o chamamento dos setores responsáveis por promover a ampliação do tempo de escola.

O arcabouço legislativo acerca do tempo escolar, passa a contar a partir de 2021, com um novo Fundeb. Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), são vários os impostos que têm parte de suas receitas vinculadas ao Fundeb, a exemplo do ICMS (Brasil, 2020). Esse dinheiro deve ser automaticamente transferido para os fundos estaduais para ser destinado ao financiamento de todas as etapas da Educação Básica – creches, pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Fundeb substituiu aquele que era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este primeiro não atendia à toda a Educação Básica e vigorou de 1998 até 2006. O mecanismo de organização do fundo permanece o mesmo, sendo que o Fundeb ampliou seus recursos e renovou sua validade para 2020, até ser atualizado mais uma vez pelo Novo Fundeb, em janeiro de 2021. “Após 2021, a obrigação financeira da União com o fundo de educação aumentará gradativamente. Atualmente ela se encontra em 10%, passando para 12% ainda em 2021 e podendo chegar até 23% em 2026” (Brasil, 2020).

Vale ressaltar que a distribuição dos recursos do Governo Federal varia conforme os segmentos da Educação Básica, ou seja, para cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento, há uma diferenciação nos valores, os quais devem ser contabilizadas com base no valor Custo Aluno Qualidade a ser transferido para cada ente federado (Brasil, 2020).

O site do Centro de Referência em Educação Integral (CREI), em publicação de junho de 2018, explica que o Custo Aluno-Qualidade (CAQ): “[...] parte das necessidades reais das escolas para estabelecer o valor que o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada modalidade da Educação Básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino” (Centro de Referências em Educação Integral, 2018). Em contrapartida, o MEC, 2018 expressa que

Em um país de dimensões continentais e diversidades marcantes que devem ser valorizadas, o melhor caminho não parece ser tentar garantir a todas as escolas a mesma lista de insumos. Mesmo que existam listas específicas para cada modalidade de ensino (escolas urbanas, rurais, indígenas etc.), ainda assim isto não seria suficiente para dar conta das diversidades locais e, muito menos, da necessária liberdade de inovação. Uma política pública não pode desconsiderar a diversidade brasileira, nem a capacidade das redes e sistemas de ensino definirem livremente os insumos que julgam importantes para garantir qualidade de oferta diante de realidades diferentes (Brasil, 2018a).

Em vista disso, enquanto política federal de financiamento, o Fundeb torna-se fonte de apoio necessária na implementação do Tempo Integral, considerando que a duração da jornada é um dos critérios de repasse de verbas. Importa atentar que escolas que funcionam em período integral devem receber até 30% a mais do que as de tempo parcial, em virtude da necessidade mais abrangente de insumos.

O cálculo de proporcionalidade do valor é resultado da multiplicação do número de matrículas, de acordo com o Censo, sendo o fator de ponderação referente ao Tempo Integral. Além disso, o Programa Nacional de Alimentação Escolar também precisa funcionar como apoio para garantir a nutrição necessária.

Vale ressaltar que o mecanismo de funcionamento da política pública é diretamente arraigado no Censo Escolar. Os órgãos competentes tomam por referência a informação que é anualmente oferecida pelas escolas, a fim de que se torne possível monitorar o desenvolvimento da educação brasileira e, a partir dos indicadores, direcionar os rumos das políticas educacionais (Brasil, 2022a).

No ano de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, e com a finalidade de estabelecer metas em direção à garantia do direito à educação de qualidade. E,

No ano de 2015, o estado do Pará aprovou, por intermédio da Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015, seu Plano Estadual de Educação (PEE-PA). A história da construção do PEE remonta ao número de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a

Conferência Estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil (Pará, 2015a).

Esta medida de aprovação dialoga com o artigo 8º do PNE 2014-2024, que estabelece que Estados, Municípios e o Distrito Federal devam elaborar seus planos de educação (Brasil, 2014a).

As características peculiares do estado do Pará lhe colocam como a segunda maior unidade federativa do Brasil, possuindo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um território extenso de aproximadamente 1.245.870,704 de km² ou 14,6% da área brasileira, contando com 8.116.132 de habitantes, sendo assim o segundo estado mais extenso do país, depois do Amazonas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [202-]).

Carregado de contradições, o estado do Pará é produtor de imensas riquezas naturais, ao mesmo tempo em que concentra uma população diversa, como caboclos, ribeirinhos, camponeses, quilombolas e indígenas (Pará, 2015b), a maioria imersa na pobreza, ainda que esteja espalhada por espaços periféricos urbanos.

Diante das condições de vida, é possível perceber que esses grupos populacionais vivem completamente distanciados da formulação e implementação das políticas de desenvolvimento, dentre estas: o atendimento qualitativo das demandas educacionais em todos os níveis (Pará, 2015a). Embora o Pará disponha de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal, além de uma rede privada de oferta da Educação Básica e do Ensino Superior, o Documento Base do PEE-PA (Pará, 2015c, p. 16) informa que “as vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender às demandas da população”.

Buscando equacionar medidas de atendimento educacional à população paraense, o Plano Estadual de Educação estabelece metas e estratégias que visem à construção de uma nova qualidade para a Educação Básica, numa perspectiva de democratização das escolas e dos sistemas de ensino, incluindo uma nova política de formação e valorização dos trabalhadores em educação. Na sua primeira versão,

O PEE, articula, dentre outras iniciativas, uma nova relação entre diversidade e Educação Básica que incorpore questões como a educação do campo, educação indígena, educação de pessoas com deficiências e altas habilidades; pessoas privadas de liberdade, diversidade de orientação sexual, a um movimento de intervenção curricular voltado para a garantia das condições adequadas de tempo, espaço para o ensino e aprendizagem de conhecimentos válidos para a constituição de comunidades de aprendizagem; para o aprimoramento dos mecanismos de gestão e financiamento (Pará, 2010, p. 15).

Nesta direção, o PEE admite um currículo que transcende os muros da escola, reconhecendo a importância educativa da “cidade educadora no processo educativo com o intuito de avançar na formação ética e cidadã” (Pará, 2010, p. 54). Nesse bojo, estabelece 20 metas e, com base na análise situacional, define as estratégias e prazos para a consecução das mesmas. Ademais, propõe uma concepção de educação que não se resume ao desenvolvimento das estruturas cognitivas dos sujeitos, em detrimento da concepção hegemônica que vigorou por séculos nas propostas educacionais.

Para este estudo, destaca-se a *meta 6*, que visa oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Embora o Documento Base para a estruturação do PEE-PA/2015 aborde todas as fragilidades da educação em solo paraense, e proponha a superação destas com base nas metas previstas e na articulação intersetorial, Oliveira e Scaff (2011) identificam que

[...] o PEE-PA previu um esforço do atendimento educacional integral em percentual inferior ao estabelecido nacionalmente, o que revela o compromisso menor da política paraense e o aprofundamento da desigualdade de oportunidades e a manutenção da assimetria regional na oferta deste atendimento educacional (Oliveira; Scaff, 2011, p. 10).

Enquanto o PNE 2014-2024 estima o funcionamento de 50% das escolas públicas em Tempo Integral até 2024, com 25% dos alunos matriculados em Tempo Integral, para o decênio 2015-2025, o PEE-PA pretende que 30% das unidades escolares sob a gestão estadual desempenhem atividades em turnos de 7 horas e que abranjam 15% dos estudantes.

No contexto da intersetorialidade, o PEE propõe um conjunto de ações articuladas entre o primeiro setor (Estado), segundo setor (mercado) e terceiro setor (sociedade civil/ONGs). Em outras palavras, as estratégias contam com recursos da União, baseando-se na relação de colaboração federativa ou no aporte de outras instâncias de financiamento, para investir em condições de infraestrutura das escolas, possível construção de novos espaços escolares e/ou adequação dos já existentes, como quadras, laboratórios bibliotecas, mobiliários, entre outros equipamentos necessários à ampliação da jornada escolar.

De acordo com o site oficial do Governo do Estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) promoveu encontros interssetoriais, buscando o fortalecimento de políticas públicas para o atendimento dos estudantes da rede pública estadual e moradores da região, em sua integralidade.

Anterior à aprovação do PEE-PA, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), trazendo um texto bastante objetivo em relação ao TI, estabelecendo claramente que a meta 6 do PNE visa oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica em jornadas diárias de 7 horas ou mais até 2024 (Brasil, 2014).

Vale ressaltar que esta meta trata especificamente do tempo escolar, e não da formação. Melo (apud Centro de Referências em Educação Integral, 2014) expressa que “o fator tempo é crucial para que os alunos possam se desenvolver, mas aumentar as horas não é tudo”. De modo similar, Carvalho (apud Centro de Referências em Educação Integral, 2014) considera a ampliação da jornada como uma oportunidade de a escola olhar de maneira mais integral para as crianças, pois “a ampliação da jornada pode ser um momento de repensar o papel da escola e seu significado” (CARVALHO apud Centro de Referências em Educação Integral, 2014).

Estas reflexões comunicam que a especificidade do Tempo Integral, ainda que presente no PNE, não expressa a qualidade da educação oferecida no país. A esse respeito, Cavaliere (2014, p. 5) afirma que o sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população.

Sobre as Diretrizes do Ensino Fundamental, o PNE/2001 já afirmava que deve ser garantido:

O atendimento em Tempo Integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001 apud Cavaliere, 2014, p. 1209).

Nessa mesma direção, Maurício (2009, p.25) adverte: “A escola não pode ser vista como um depósito de crianças para ocupar tempo ocioso ou para passar o tempo. Existe uma intencionalidade educativa”.

Outro aspecto relevante da meta 6 diz respeito às atividades complementares ao turno regular, que podem ser oferecidas por outros segmentos sociais que não exatamente a escola, mas sob a coordenação desta. A estratégia 6.4 consiste em fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (Brasil, 2014).

A Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE em vigência, incumbiu ao INEP¹³ a responsabilidade de aferir e publicar, a cada dois anos, a evolução das metas estabelecidas para o decênio, com o objetivo de fornecer evidências para uma compreensão mais detalhada sobre cada uma das metas. O Ciclo de Monitoramento chegou até a 4ª edição publicada e expressa como:

Do ponto de vista das políticas educacionais, o trabalho de monitoramento do PNE reforçou, na equipe, a compreensão de que ele é imprescindível para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Como tem sido a compreensão ao longo do trabalho de acompanhamento das metas do Plano, entende-se que ele aponta objetivos e caminhos e oferece um conjunto de orientações às políticas públicas educacionais em uma perspectiva de longo prazo (2014-2024). Mesmo a pandemia tendo prejudicado sua consecução, o PNE abrange diversas ações e estratégias que podem ser referências de partida para o delineamento de ações para o enfrentamento das perdas educacionais trazidas (Brasil, 2022b, p. 14).

Para proceder à avaliação das metas, o Monitoramento estabelece indicadores. No caso da meta 6, os indicadores se organizam como:

- Indicador 6A: corresponde ao percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de Tempo Integral. –
- Indicador 6B: percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de TI (Brasil, 2022b).

Os resultados publicados para o indicador 6A apontam os seguintes índices percentuais por ano, correspondentes a: em 2014, 17,6%; em 2015, 18,7%; em 2016, 13,1%; em 2017, 17,4%; em 2018, 14,4%; em 2019, 14,9%; em 2020, 13,5%; 15,1% (Brasil, 2022b, p. 160).

Em relação ao indicador 6B, os resultados são: em 2014, 29,0%; em 2015, 31,4%; 2016, 21,3%; em 2017, 28,6%; em 2018, 23,2%; em 2019, 23,6%; 2020, 20,5%; em 2021, 22,4% (Brasil, 2022b, p. 480).

A despeito de uma recuperação em relação a 2020, ano em que se inicia a pandemia de Covid-19 no Brasil, esses resultados indicam que o alcance dessas metas exigirá um grande esforço dos governantes e gestores educacionais na ampliação da oferta da Educação em Tempo Integral até 2024 (Brasil, 2022b, p. 172).

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável por atuar junto ao Ministério da Educação (MEC) nas ações educacionais que acontecem no Brasil.

Após esta aferição, correspondente ao 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, a conclusão é de que o país ainda está distante de atingir os 25% dos alunos público-alvo da Educação Básica estudando em regime de TI até 2024.

Na perspectiva da legislação estadual, em 2014, o governo do estado do Pará, por meio da SEDUC-PA, instituiu o Plano Estadual de Educação Integral (PEEI), visando alcançar a Meta 6 do PEE-PA/2010, pois “a Educação Básica pública no Estado do Pará, de acordo com os indicadores oficiais, apresentava níveis de desempenho abaixo das metas projetadas” (Pará, 2014).

Mediante essa realidade, a SEDUC-PA assumiu o desafio de transpor o panorama educacional, mediante um plano estratégico com abrangência nas áreas de gestão, infraestrutura, qualificação, inovação tecnológica e informacional, fortalecimento do controle social e comunicação.

Com o intuito de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o PEEI se insere no conjunto de programas e ações previstos no Pacto pela Educação do Pará, executado pela SEDUC-PA, cujo objetivo era de, até o ano de 2017, elevar em 30% o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual.

A concepção de Educação Integral expressa no PEEI-PA/2014 pressupõe a “aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (Pará, 2014). Admite também a ampliação dos espaços de aprendizagem para além dos muros da escola, incluindo o direito à apropriação da cidade enquanto espaço territorial onde a escola está inserida. Sobre esse último aspecto, Moll, Barcelos e Dutra (2022) mencionam que pensar a cidade é pensar em relações equilibradas entre as pessoas, os governos, as políticas públicas e as instituições na perspectiva do bem-viver.

Essa visão abrangente de educação atribui importância à combinação de atividades escolares, em currículo ampliado, que aconteçam no turno complementar ou intercaladas nos dois turnos, e que estejam integradas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, sem que aconteça necessariamente dentro do espaço físico escolar (Moll, 2022). Considere-se então a perspectiva de Vale (2021, p. 84), para quem:

Partindo deste pressuposto, a organização do trabalho pedagógico deve consistir em ações intencionais e planejadas dos elementos que compõem o processo educativo, como gestão, currículo, avaliação e planejamento da ação pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, corpo docente, pais e/ou responsáveis, estudantes e funcionários.

Em vista disso, o processo educativo proposto pelo PEEI está atrelado à organização pedagógica, levando em consideração a ampliação de territórios educativos e de atores sociais que os compõem, diante do compromisso da garantia de direitos (Pará, 2014). Esta é uma outra característica que marca este Plano pois o mesmo inclina-se a 4 princípios norteadores da Educação Integral: direito de aprender; humanização dos espaços educativos; interdisciplinaridade; intersetorialidade.

O direito de aprender atribui ao ensino público o dever de criar estratégias de oferta da Educação Integral, a fim de assegurar o direito fundamental à educação, mediante a implantação de propostas educacionais destinadas ao desenvolvimento global do ser humano, a valorização e o respeito às diferenças e à pluralidade cultural como princípio democrático, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

A humanização dos espaços educativos inclui os lugares em que se constroem as relações sociais e educativas que possibilitem a construção da convivência social com segurança, higiene, conforto, acessibilidade, entre outros direitos. Freire (2010, p.43) considera que: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Dessa forma, embora se faça individual, a educação é construída no coletivo social e humano.

Quanto à interdisciplinaridade, o referido plano advoga pela superação do conhecimento fragmentado, sistematizado no currículo, na organização do trabalho pedagógico e nos livros didáticos, de modo a buscar oportunizar a construção do conhecimento articulado à realidade cotidiana para a efetivação de uma aprendizagem capaz de fazer com que o conhecimento dê sentido à vida.

O PEEI modela-se na ruptura da centralização da gestão da política social e defende a gestão articulada entre instâncias governamentais e não governamentais, rompendo com a lógica da política setorial. Para a consecução das metas, adota uma perspectiva multisetorial envolvendo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que culminou com a assinatura do Pacto pela Educação¹⁴, estabelecendo como propósito aumentar em 30% o IDEB em todos os níveis da Educação Básica.

¹⁴ O Pacto Pela Educação consiste em um compromisso firmado entre governo federal, governos estaduais, Distrito Federal e prefeituras para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Iniciou em 2013, com a adesão de 144 municípios paraenses, com a intenção de ser projeto incentivador para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assumindo a realização de várias atividades educativas, esportivas e lúdicas para os estudantes; incentiva a utilização de recursos tecnológicos; capacitação de professores e gestores escolares além da parceria público-privada. As obras executadas a partir do financiamento envolvendo a SEDUC e a Corporação Andina de Financiamento (CAF) previram para 2015 a reforma integral de 120 escolas e a construção de 15 novas. Com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi planejada a reforma de 80 escolas e a construção de

Este dispositivo faz projeções para até 2022 e estabelece 10 metas visando assegurar a implantação e qualificação de forma gradativa da Educação Integral no estado do Pará. Embora proponha o aumento do IDEB em todos os níveis de ensino, suas metas direcionam-se, especialmente, ao ensino Fundamental I e II.

Sua primeira proposição consiste em ampliar, a partir de 2015, a oferta de Educação Integral em 6,25% nas escolas de Ensino Fundamental I e II, progressivamente, para chegar em 50% da rede estadual de Ensino Fundamental até 2022.

Para o processo de ampliação da oferta, o Grupo de Trabalho (GT)¹⁵ composto por secretarias, departamentos e núcleos da SEDUC-PA, deverá ocupar-se da elaboração do modelo de gestão e dos programas de formação, acompanhamento e avaliação do plano, a iniciar por um estudo diagnóstico nas escolas que já ofertam a Educação Integral, para assegurar um processo de aprimoramento e qualificação da Educação Integral por meio do sistema de formação continuada, acompanhamento e avaliação. A formação continuada para professores está posta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, no artigo 67, mais especificamente nos itens II e V.

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, art. 67).

Coelho (2002) infere que a formação para professores perpassa por diferentes concepções, desde as mais tradicionais, que ocorrem em “cursos em serviço ou fora dele”, até aquelas que propõem um “processo de reflexão sobre a própria prática” (Coelho, 2002, p. 135).

Ressalta-se ainda que este plano não define concepção de formação, apenas torna essa execução e esse acompanhamento responsabilidades da parceria entre SEDUC-PA e Comitê Gestor do Pacto pela Educação, cabendo aos gestores das Unidades SEDUC nas Escolas (USEs) e Unidades Regionais de Educação (UREs) identificarem pontos de atenção e manutenção, por meio da comunicação direta com as escolas estaduais sob sua jurisdição.

cinco unidades de ensino, somando um total de 350 milhões de dólares em recursos do tesouro e por financiamento.

¹⁵ Composição do GT: Secretaria Adjunta de Logística Escolar – SALE; Secretaria Adjunta de Gestão – SAGE; Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN; e representantes da Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF); Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP); Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC); Núcleo de Gestão do Conhecimento e de Formação dos Profissionais da Educação do Estado do Pará (NGCFOR); Assessoria Política (ASPOL); Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPPAE).

Esta meta priorizava, em 2014, as 50 escolas que já desenvolviam parceria com o Programa Mais Educação e 8 Escolas de Tempo Integral.

O Programa de Formação Continuada dos profissionais envolvidos no Processo de Aprimoramento e Qualificação da Educação Integral é parte fundamental para a efetivação do trabalho pedagógico docente e das oficinas. Para tanto, requer monitoramento contínuo e avaliações periódicas do processo de ensino/aprendizagem e a construção de indicadores para orientar as avaliações e, conseqüentemente, as intervenções; é importante também garantir o envolvimento de todos os atores nesses processos (Pará, 2014).

A concepção de currículo adotada pelo estado do Pará considera a perspectiva de Educação Integral voltada para a promoção do ensino orientado a uma formação global do educando. Para tanto, propõe o uso do mapeamento georreferenciado das escolas e da cartografia do território da Educação Integral, construída pela comunidade escolar com o profissional chamado de Coordenador da Educação Integral, que é também um ator no processo de articulação dos conteúdos da educação regular com os conteúdos das oficinas socioculturais.

O mapeamento é uma atividade para encontrar espaços e organizações que possam contribuir com a educação, uma vez que, “ao convocar pessoas a olhar para nossas cidades com esse propósito, apresentamos à nossa agenda a ideia de que a educação também acontece fora da escola e pode complementar e apoiar o trabalho dos professores” (Centro de Referências em Educação Integral, 2015).

Paras isso, a SEDUC, em parceria com instituição especializada, recebe a incumbência de estruturar o mapa com os projetos e programas estaduais e municipais da educação, considerando as potencialidades de cada território escolar e da cidade. Dessa forma, visa promover uma aproximação com os territórios onde as crianças e jovens vivem, oferecendo oportunidades para que conheçam e explorem os espaços de cultura local, os equipamentos de promoção da saúde, de lazer e de esportes, propiciando a ampliação de repertórios culturais, o usufruto de direitos e o acesso a saberes e culturas em movimento nos territórios e nas cidades (Pará, 2014, p. 24). Considere-se assim que:

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, insere-se aí o desafio de pensar o currículo único e integrado, que envolva atividades artísticas, culturais, esportivas, tecnológicas e lúdicas, e as disciplinas do núcleo comum, sem a separação de turno e contraturno. O Plano é enfático ao defender a superação das oficinas pedagógicas como atividades meramente agregadoras ao currículo ou independentes. Gadotti (2009) explicita como a Educação Integral vem buscando a superação do atual currículo oficial, o que converge com a busca por descartar o currículo fragmentado, obsoleto formalista e meritocrático.

Todas as ações contidas no PEEI foram organizadas em planilhas que descrevem a atividade, suas fases de execução, a metodologia utilizada para a pôr em prática, os prazos e o setor responsável. Assim sendo, fica evidente que, entre muitos desafios a serem enfrentados, ações locais conectadas à ampliação da jornada escolar confrontam-se com questões de ordem estrutural, seja na cidade ou mesmo em outros espaços formativos.

3 A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o governo federal estabeleceu metas para a ampliação das Escolas de Tempo Integral em todo o país. Isso se alinha com a visão de que a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos curriculares, mas deve também promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, é importante reconhecer que o Tempo Integral provoca inúmeros desafios, ao mesmo tempo em que as escolas públicas de Tempo Integral representam um passo importante em busca da melhoria da qualidade da educação para os alunos no estado do Pará e em todo o Brasil.

Com o intuito de situar a escola pública no contexto da Educação em Tempo Integral, esta seção se divide em 4 subseções. A primeira subseção busca situar a escola pública como *locus* do Tempo Integral e da Educação Integral; a segunda coloca a ETI diante do discurso da qualidade e da equidade; a terceira descreve as iniciativas de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil; enquanto a quarta apresenta a Escola Estadual Rui Barbosa, o *locus* desta pesquisa.

3.1 A escola pública como *locus* da Educação Integral em Tempo Integral

No Brasil, a história da escola pública remonta aos séculos XVI e XVII, iniciando com um caráter essencialmente religioso. No século XVIII, sob as ideias do Iluminismo e ao final da Revolução Francesa, esse caráter perde força, motivo pelo qual surge a “educação pública estatal”, ensejando o dever do Estado sobre a escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. Saviani (2002) caracteriza essa caminhada da seguinte forma:

[...] a escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à escola pública como escola de massa, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal (Saviani, 2002, p. 1).

Essa perspectiva da escola pública como estatal remete a Anísio Teixeira e seus estudos em prol da causa da escola pública de qualidade, com destaque para a importância da gratuidade do ensino e de uma educação para todos.

Segundo Souza (2006), a educação das classes populares provocou um amplo debate a respeito de como organizar o sistema nacional de ensino, justamente com intuito de atender a um grande número de crianças. De acordo com Libâneo (2012, p. 3), a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população constitui bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas relativos a funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Já Cury (2010, p. 141) aponta a dicotomia presente no papel da Educação, isto é: “A educação é reflexo, ela retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer”.

Diante dessas reflexões, é possível compreender que tanto a função social da escola em face do ensino institucionalizado quanto o trabalho que desenvolve junto à comunidade podem caracterizá-la como ou reprodutora das relações de poder vigentes na sociedade ou como transformadora dessas relações. Nessa perspectiva, Azevedo (1997, p. 31) infere que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento estabelecidas pelas sociedades para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se busca pôr em ação.

O processo pelo qual se define ou se implementa uma política não descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se também às características do seu sistema de dominação. Portanto, está vinculado ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nesse contexto (Azevedo, 1997, p. 35). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Paro (2016) explica que

quando a escola pública atendia apenas uma pequena elite, protegida pelo Estado, a este interessava uma educação de qualidade e os mestres tinham um status elevado. Hoje, que aquela elite migrou para a escola privada, embora o ensino público seja muito lembrado nas vésperas de eleições, e a educação seja algo valorizado em todos os discursos, não se verifica por parte do Estado a vontade política suficiente para despender na escola básica, os recursos necessários para fazê-la de boa qualidade (Paro, 2016, p. 215).

Diante da diferença social com que o Estado trata o projeto educativo, Libâneo (2012) é enfático ao apontar a dualidade da escola pública caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Desse

modo, classifica tal processo como um dualismo perverso, por reproduzir e manter desigualdades sociais. De modo similar, Vieira e Vidal identificam como

[...] a escola pública é marcada por uma miríade de faces, expressão de um Brasil diverso, contraditório e complexo. As políticas que chegam às escolas são concebidas numa visão de totalidade. Longe estão, porém, de comportar as peculiaridades dos diferentes entornos, das violentas periferias urbanas, as empobrecidas populações do interior do território brasileiro (Vieira; Vidal, 2015, p. 9).

De acordo com Moll (2014), a história da educação escolar no Brasil é marcada pela mesma desigualdade que nos constitui como sociedade. Os degradados pela pobreza no campo e nas cidades, bem como por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo (Moll, 2014). Diante disso, vale lembrar que o direito à Educação para todos e todas só foi legalmente assegurado com a Constituição Federal de 1988. Nessa esteira, Arroyo (2015b) pontua que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas e conservadoras que marcam nossa sociedade.

Cavaliere (2014) reporta que o direito à educação hoje no Brasil se traduz como o direito a um padrão de qualidade educacional que gera expectativa na sociedade brasileira, a qual, por sua vez, percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes – diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social. É em função dessa expectativa que a Escola de Tempo Integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade.

Arroyo (2015b) também alerta que

É preciso colocar, entretanto, como ponto de partida, que a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação. Somos obrigados a reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação (Arroyo, 2015b, p. 34).

Mediante as perspectivas abordadas, a Educação Integral da criança e do adolescente suscita outros olhares e, portanto, outros contornos formativos, especialmente capazes de confrontar a noção de escola que há muito vem sendo destinada a este grupo social.

3.2 A escola pública de Tempo Integral diante do discurso da qualidade e da equidade

A discussão acerca da Educação como direito perpassa pela legislação que a regulamenta, a exemplo do artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que “a educação será ministrada com base na garantia de padrões de qualidade” (Brasil, 1988). Nesse sentido, torna-se importante também situar a escola em relação à oferta de qualidade educacional, compreendendo-a como um espaço significativo para práticas de formação e transformação dos sujeitos.

Guará (2009) considera que, nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. Enquanto isso, para Moll (2014), o debate da Educação Integral, o enfrentamento de desigualdades educacionais e a ampliação do tempo compreendem buscas de consolidação do direito educativo.

No que tange ao direito à educação, Cavaliere (2014) aponta para a condição da Escola de Tempo Integral não universalizada, isto é, contraposta ao direito de universalização, uma vez que é ofertada para alguns alunos e não para todos, configurando-se como educação compensatória, focada nos mais necessitados, a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (Cavaliere, 2014, p. 3).

Nessa perspectiva, Guará (2009, p. 3) reforça que a Educação em Tempo Integral surge então como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos. Por sua vez, Cardoso e Oliveira (2019) pontuam que para que a Educação Integral se efetive nas escolas, é necessário garantir a seu público o acesso, a permanência e a oportunidade educacional diversificada, independentemente da condição econômica, cultural e étnica, bem como a integração das atividades no projeto pedagógico da escola.

Outra advertência de Cavaliere (2014) versa sobre como as escolas são instituições complexas, de modo que uma escola de Tempo Integral é ainda mais complexa, pois,

Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em Tempo Integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI (Cavaliere, 2014, p. 9),

Referindo-se às décadas de 1980 e 1990, Coelho e Menezes (2007) indicam o quão emblemáticas foram as experiências com escolas públicas de horário integral, a exemplo dos CIEPS e os CAICS, porém, essas investidas não foram suficientes no sentido de levar a cabo uma política pública responsável e compromissada com a implantação de um tempo ampliado ou integral no Ensino Fundamental. No contexto de uma educação compensatória, Guará (2009) conclui que, infelizmente, a ideia da proteção muitas vezes subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola.

No conjunto das dificuldades referentes ao cumprimento do trabalho educativo da escola, entende-se que a população brasileira continua a esperar mais do que cuidado e proteção para os estudantes. Como adverte Cavaliere (2014, p. 8), se for considerada a ampliação da jornada escolar, como vem acontecendo pela anexação de um turno adicional – fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos –, pode-se ver como se configura como um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira.

3.3 Iniciativas de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

O Brasil efetiva ações em Educação Integral em Tempo Integral desde 1950, razão pela qual, em diversos períodos históricos de sua política, vem inaugurando outras experiências nessa área, mas de modo temporário, sem a devida institucionalização enquanto política de Estado. O Quadro 3 destaca algumas iniciativas.

Quadro 3 - Experiências de Educação Integral em Tempo Integral

Período	Experiência	Local
1950	Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro	Bahia
1957	Centro Elementar de Brasília	Distrito Federal
1962	Ginásios Vocacionais ou Escolas Experimentais	São Paulo
1980	Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	Rio de Janeiro
1986	Programa de Formação Integral à Criança (Profic)	São Paulo
1990	Centro Integrado de Atendimento à criança (Ciacs)	Rio de Janeiro
1990	Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs)	Rio de Janeiro
2001	Programa de Educação Integral	Apucarana
2001	Centros Educacionais Unificados (CEUs)	São Paulo
2007	Programa Mais Educação	Âmbito Nacional
2016	Programa Novo Mais Educação	Âmbito Nacional

Fonte: Elaboração própria.

Situando-a historicamente, a Educação Integral é um debate que atravessa o século XX, embebido da corrente pedagógica chamada escolanovismo, dentro de uma concepção liberal de educação¹⁶, assegurada pela referência intelectual de Anísio Teixeira¹⁷, que juntamente com outros intelectuais da época, escreveu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁸, como já mencionado antes.

No *Manifesto*, figura a educação pública em Tempo Integral, de qualidade, igualitária e laica, vislumbrando assim a formação plena do educando, por meio da qual fosse garantida uma educação comum para todos, colocando assim homens e mulheres, ricos e pobres diante de iguais possibilidades de aprendizagem. Em outras palavras, “[...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo” (Azevedo et al., 2006, p. 5). Cabe lembrar que o *Manifesto* foi concebido em um contexto no qual as políticas para a educação no Brasil não priorizavam o ensino para todos, já que estudar cabia às elites, e a igreja católica era a instituição responsável pela formação dos estudantes.

A relevância da proposta dos Pioneiros certamente tem é tributária desse manifesto revolucionário para a implantação da Educação Integral, embora esta ideia só se tenha consolidado em 1950, quase 30 anos depois, quando foi criado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido também por Escola Parque. Dessa forma, Teixeira assumia a responsabilidade de estruturar a educação do Estado segundo a preocupação de recuperar a escola primária oficial, oferecendo-lhe a melhoraria da qualidade do ensino e ampliando o tempo de permanência da criança na escola. No CECR, havia um período destinado às atividades curriculares e, no contraturno¹⁹ escolar, eram desenvolvidas as atividades socioeducativas²⁰. Alcançando grande repercussão no Brasil, segundo o próprio educador,

¹⁶ Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. Sua gênese deu-se no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a igreja católica e a nobreza no sentido de superar os entraves feudais postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho etc.

¹⁷ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Foi o idealizador da escola pública gratuita, laica e obrigatória para todos.

¹⁸ A Escola Nova foi um movimento Educacional nascido no final do século XIX e que ganhou força nos primórdios do século XX, trazendo conceitos pedagógicos muito inovadores e até mesmo polêmicos para época em que surgiu.

¹⁹ O conceito de contraturno refere-se ao período oposto ao das atividades regulares da escola.

²⁰ Designa um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos.

Um dos aspectos de maior valor, para uma análise da grande experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, é o de ter sido uma experiência genuinamente brasileira, desde a sua concepção até os dias atuais. Uma demonstração eloqüente, dentre outras, de que podemos resolver problemas educacionais brasileiros partindo da nossa própria realidade, valorizando a capacidade dos nossos técnicos e confiando na capacidade dos nossos professores (Teixeira, 1961).

Em 1960, o então presidente Juscelino Kubistchek criou o Centro Educacional Elementar (CEE), que pretendia ofertar uma educação primária que atendesse às necessidades vitais dos indivíduos por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais (Ribeiro, 2017, p. 47). Compunha-se de um programa proposto para somar o ensino propriamente dito a uma autoeducação, a partir de atividades em que os alunos participariam com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social, tendo sido feita uma adequação espacial utilizando-se de arquitetura específica para a proposta.

No Centro de Educação Elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (Teixeira, 1961).

Uma outra iniciativa da esfera pública de cunho transformador, que objetivava formar o educando integralmente, foram os Ginásios Vocacionais ou Escolas Experimentais também na década de 1960, voltados para o ensino secundário. A proposta identificava-se com os princípios do ensino renovado, um ensino voltado a desenvolver aptidões tanto teóricas quanto práticas, com forte inspiração humanista, adotando-se aí a democracia como prática pedagógica. Eram atendidos jovens de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos, cujo ingresso era garantido pela aprovação nos Exames de Admissão aplicados nas escolas estaduais na época; os Ginásios foram encerrados com o regime militar, em 1969.

Depois disso, somente nos anos de 1980, na gestão do governador Leonel Brizola, foram criados, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), também chamados de Brizolões. Idealizados por Darcy Ribeiro, os CIEPs tomaram como inspiração a educação proposta por Anísio Teixeira, em 1950; as crianças entravam às 8h e saíam às 17h. De acordo com Gaddotti (2009, p. 76), a proposta dos CIEPs consistia em alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, artes industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Eram fornecidas refeições completas a seus alunos, desde o café da manhã até o

jantar, além de atendimento médico e odontológico. De acordo com Ribeiro (1986, p. 19), Os CIEPs representaram o início de uma verdadeira ação transformadora no campo da educação.

De 1986 a 1993, a Secretaria de Educação de São Paulo lançaria o Programa de Formação Integral à Criança, chamado de Profic. A perspectiva de atuação do Profic correspondia ao atendimento de crianças em período integral, dividindo os turnos da seguinte forma: um turno funcionava com aulas regulares; e no contraturno, as crianças eram encaminhadas a espaços conveniados com o programa, nos quais recebiam alimentação e desenvolviam atividades de reforço escolar e outras, como atividades esportivas, artísticas, além de preparação profissional. Nessa proposta, fica bem demarcada a existência de atividades dentro e fora do espaço físico escolar. Giovanni e Souza (1999, p. 71) acrescentam que o Profic não conseguiu se instalar como uma política efetiva no estado de São Paulo, de modo que essa inconsistência se refletia nas ações individuais tomadas por cada unidade escolar, sendo realizado até 1993.

No governo de Fernando Collor de Melo, mais especificamente no ano de 1990, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS), que passaram em 1992 a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs). Foi um programa para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental que oferecia cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho. Os CAICs propunham-se à construção da cidadania, desenvolvendo uma proposta político-pedagógica promotora de experiências participativas e democráticas, bem como estimulando o protagonismo da comunidade e dos agentes envolvidos nas tomadas de decisões que lhes fossem atribuídas.

De 2001 a 2010, a gestão municipal de Apucarana, no Paraná, instaurou o Programa de Educação Integral, o qual envolvia vários segmentos sociais como parceiros, sob o *slogan* “Apucarana, cidade educação”. Nessa experiência, os alunos passaram a frequentar a escola do período das 7h30min às 16h30min, inclusive no horário do almoço. O projeto de Educação Integral de Apucarana se propôs a elevar a qualidade de ensino, diminuir o índice de reprovação, ampliar a área de conhecimento, desenvolver atividades artísticas e desportivas, e introduzir o conhecimento de línguas estrangeiras modernas, como o inglês e espanhol. A implantação do regime de Tempo Integral no Ensino Fundamental representou efetivamente um resgate da cidadania da criança (Silva; Gaspar, 2016).

Em São Paulo, na gestão de Marta Suplicy, foram iniciados os Centros educacionais (CEUs), voltados para o atendimento de mais ou menos 120 mil alunos, que ofereciam atividades socioculturais, esportivas e recreativas como formas de aprendizagem. Os CEUs

ocuparam quatro gestões na prefeitura de São Paulo e tinham projeto educacional dedicado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Dentre um grupo de iniciativas de inserção da Educação Integral no Brasil, o Programa Mais Educação foi definido pelo governo federal como estratégia para a promoção da Educação Integral no Brasil. Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (Brasil, 2007b), passou a integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em Tempo Integral (Brasil, 2011).

O Mais Educação é uma estratégia para ampliação e redimensão dos recursos escolares, incorporando temas de cultura, arte, tecnologia, educação patrimonial e ambiental e esportes. O maior desafio está agora em mudar a mentalidade das pessoas sobre o processo de educar na escola. Estamos acostumados a ter uma visão da educação que consiste apenas em colocar no quadro as lições das diferentes disciplinas científicas que estão no currículo. Nos saberes oferecidos pela escola, os estudantes permanecem sentados e calados e não encontram neles seu mundo pessoal e social (Moll, 2012, p. 86).

Segundo Santos e Oliveira (2013, p. 149), no ano de 2008, este programa chegou até a rede pública de ensino estadual do Pará, onde se levou em consideração também a regionalização no processo de aprendizagem específico para jovens de 15 a 17 anos que ainda cursavam o Ensino Fundamental. Um dos objetivos do Mais Educação versa sobre proporcionar a esses estudantes um espaço educativo para aprendizagens e convivência, a fim de assegurar sua permanência para a conclusão com qualidade do Ensino Fundamental (Brasil, 2013).

De acordo com o Ministério da Educação, trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

É inegável que a educação no Brasil enfrenta significativos desafios que afetam a qualidade do ensino, o acesso e, principalmente, a permanência de todos e todas. Muitos são os fatores que contribuem para um cenário que acentua desigualdades, levando muitos estudantes ao caminho da desistência. Dentre estes fatores, está a questão curricular, que muito tem-se apresentado de forma empobrecida, especialmente para quem já vive o empobrecimento em diversas áreas do seu cotidiano.

No ano de 2007, sob a gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação, que se inseriu no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)²¹, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, com a finalidade de materializar a Educação Integral em Tempo Integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro.

O foco do Programa Mais Educação (PMEd) esteve voltado para a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, conectada às áreas do saber, do meio ambiente, dos direitos humanos, da cultura, das artes, da saúde e da educação econômica, numa perspectiva de Educação Integral.

A proposta educativa que este Programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos (Brasil, 2011).

O ideal da Educação Integral atrela-se à compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, bem como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Vale ressaltar que o Programa Mais Educação se configurou como uma ação indutora da política pública de Educação Integral que se organizou a partir do resultado de um relatório da UNESCO, lançado em 2006, com dados desanimadores em relação à educação brasileira.

De acordo com o documento formulado pela Secretaria de Educação Básica do (SEB/MEC), denominado *Programa Mais Educação: passo a passo* (Brasil, 2011), o referido programa foi materializado para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas da sociedade civil.

Com base em dados do INEP de 2007, o Mais Educação atingiu, em média, 7 milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública do país. Porém, como todas as outras iniciativas de Educação Integral e(m) Tempo Integral, o programa foi encerrado no ano de 2019, pelo então presidente da República, Michel Temer, que promulgou o programa Novo Mais Educação, com uma proposta de carga horária ampliada, para atender ao Ensino Médio por 7 horas diárias. Vale ressaltar que, embora este programa tenha ampliado o tempo de escola,

²¹ O PDE foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.

não deu ênfase a um currículo ampliado, pois tinha como foco as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, distanciando-se da perspectiva de Educação Integral.

3.4 A Escola Pública Estadual de Tempo Integral Rui Barbosa

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa fica situada na Travessa Joaquim Távora, n. 408, no bairro da Cidade Velha, no município de Belém, estado do Pará. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (Pará, 2021), a escola é uma unidade de ensino centenária. Foi inaugurada em 1º de abril de 1901, por um decreto datado de 22 de março de 1901, no governo do Dr. Augusto Montenegro, tendo à época a denominação de Grupo Escolar do 1º Distrito.

Inicialmente, a escola ficava situada na Rua Cônego Siqueira Mendes, n. 28, tendo sido, posteriormente, transferida para o prédio de número 13, na mesma rua. Em janeiro de 1916, passou a se chamar 1º Grupo Escolar, porém, por meio de decreto de 12 de agosto de 1918, na administração do então governador Lauro Sodré, recebeu o nome de “Grupo Escolar Rui Barbosa”. Já no ano de 1974, pela Resolução n. 32 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa (EEEFM Rui Barbosa).

É uma escola considerada de pequeno porte, tendo como mantenedora a SEDUC-PA. Sua estrutura predial se organiza em: 6 salas de aula (apenas 4 são usadas para aulas); 1 sala de leitura; 1 laboratório de informática; 1 diretoria; 1 sala de coordenação; 1 copa e cozinha; 1 refeitório; 1 banheiro feminino (para estudantes) e 1 banheiro masculino (para estudantes); 1 banheiro para funcionários; 1 sala de secretaria; e 1 sala para professores. Observou-se que a escola não possui quadra para a prática de esportes e aulas de Educação Física.

A EEEFM Rui Barbosa possui um anexo, inteiramente dedicado ao Ensino Médio Regular, localizado na região das ilhas e que funciona nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Lourival Cunha, pertencente ao município de Barcarena. De acordo com o PPP da escola, o intuito desse anexo é possibilitar acesso educacional aos alunos de uma área carente do estado, com difícil locomoção até a capital ou cidades circunvizinhas (Pará, 2021).

A partir do ano de 2014, por meio de portaria expedida pela SEDUC-PA, a sede da escola tornou-se de Tempo Integral somente para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, enquanto o Ensino Médio, ministrado no anexo, permanece do tipo Regular, sem alteração de ordem temporal, com turmas no horário noturno.

A escola atendia, até 2021, um quantitativo próximo a 106 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 139 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio, atingindo a totalidade de 245 alunos, com o IDEB representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da EEEFM Rui Barbosa



Fonte:

Fonte: QEdu ([202-]).

O Ideb da EEEFM Rui Barbosa apresenta evolução, pois, no que concerne aos anos 2017 e 2019, é possível identificar que a nota projetada era de 3.8, e a escola alcançou 5.0. Em 2019, a projeção passou para 4.1, e a nota foi 5.1. É importante atentar-se para o fato de que, nos anos de 2017 e 2019, quando ocorreu a aferição da nota, a escola já realizava atividades em turno integral.

O PPP informa também que o perfil socioeconômico dos/das estudantes é de baixa renda, cujos pais dependem de trabalhos em casas residenciais, no comércio e como vendedores ambulantes. Alguns trabalham diretamente na região das ilhas, com a extração de frutas como o açaí, com a pesca artesanal, com plantações diversificadas, e também com a criação de animais de pequeno porte, entre outros.

Nos registros do PPP, consta que escola-sede, localizada em Belém, possui uma estrutura física adequada, porém, necessita de reforma, visto que algumas salas estão com problemas sérios de infiltração, que já causaram vários acidentes, como queda de ventiladores e alagamento em seu interior, inviabilizando a realização de atividades naquele espaço.

No que diz respeito às salas utilizadas na Ilha das Onças²² para as aulas do Ensino Médio, as condições são muito mais precárias, pois as dependências são todas de madeira, em estado avançado de comprometimento estrutural e com ventilação deficitária. Lá todos os ventiladores estão danificados, dificultando a boa circulação do ar e aumentando a sensação térmica para alunos, professores e técnicos.

Cumprido destacar que, antes de assumir o Tempo Integral, a escola aderiu ao Programa Mais Educação, funcionando pela manhã e pela tarde, atendendo em média 30% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, no período de 2008 a 2012.

Em conversa informal com a coordenação pedagógica, foi relatado o quão importante foi ter vivenciado o Mais Educação, antes da implantação oficial do Tempo Integral. Segundo a coordenadora pedagógica, “o cabedal construído com essa experiência deu base para a equipe gestora e o corpo docente se compreenderem no contexto que atualmente vivenciam, considerando as especificidades temporais e filosóficas de cada situação” (Pará, 2021).

A partir de 2014, a escola entrou no grupo das escolas selecionadas pela SEDUC-PA para a implantação da Política Educacional de Tempo Integral em solo paraense. Desde então, passou a oferecer matrícula em quatro turmas de Ensino Fundamental em Tempo Integral. As matrículas que compõem o recorte temporal desta pesquisa encontram-se demonstradas no Quadro 4.

Quadro 4 - Demonstrativo de matrículas em Tempo Integral na EEEFM Rui Barbosa (2016-2019)

Turma	Ano em curso	Ano letivo 2016 Matrículas	Ano letivo 2017 Matrículas	Ano letivo 2018 Matrículas	Ano letivo 2019 Matrículas
F6E901	6º Ano	34	23	24	39
F6E902	6º Ano	-	24	25	-
F7E901	7º Ano	27	38	39	41
F8E901	8º Ano	20	24	28	37
F9E901	9º Ano	13	18	23	17
	Total	94	127	139	134

Fonte: Dados de Matrículas da EEEFM Rui Barbosa (Pará, 2021).

De acordo com o Quadro 4, no ano de 2016, a escola matriculou em Tempo Integral um total de 94 alunos, distribuídos em 4 turmas, contemplando do 6º ao 9º ano. Em 2017, a

²² A Ilha das Onças está localizada na baía do Guajará, mais especificamente no município de Barcarena. Possui uma área de aproximadamente 75 mil hectares e reúne uma comunidade de aproximadamente trinta mil famílias.

demanda de matrículas no 6º ano dobrou, sendo necessário abrir mais uma turma, estabelecendo então 2 turmas de 6º ano. Do 7º ao 9º, a escola manteve uma turma de cada ano. Em 2018, foram mantidas as 2 turmas do 6º ano, e mantidas também uma turma de cada ano do 7º ao 9º.

Embora nos anos 2017 e 2018, duas turmas de 6º ano tivessem sido preenchidas, não houve matrículas de duas turmas de 7º em nenhum dos anos pesquisados, ou seja, não há evidência do fluxo contínuo do 6º para o 7º ano. Contudo, em 2017 e 2018, houve um crescimento considerável no total de matrículas de todas as turmas, com maior demanda no 7º ano.

Porém, quando a escola ofertou matrículas em 2019, houve diminuição da procura e, conseqüentemente, aconteceu a supressão de uma turma de 6º ano, ficando o 6º ano concentrado em apenas uma turma, com o quantitativo de 39 alunos, um número menor que somavam as duas turmas nos anos de 2017 e 2018, que contavam com 47 estudantes matriculados. Contudo, as turmas de 6º, 7º e 8º anos se mantiveram com um quantitativo aproximado de alunos matriculados nos anos anteriores. Em todo o período, de 2016 a 2019, a trajetória do 9º ano se diferenciou dos demais anos, de modo que chama a atenção por apresentar sempre a menor procura de matrículas.

Nesse percurso, em razão de desistências e evasões, a Escola Rui Barbosa soma, de 2016 a 2019, um cômputo de 59 estudantes concluintes do Ensino Fundamental, que atualmente compõem o universo de estudantes egressos do Tempo Integral, sobre cujas percepções se debruça esta investigação.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DOS EGRESSOS

A Política de Escola de Tempo Integral vem se fazendo presente nas propostas educacionais relacionadas à qualidade da educação brasileira. Decerto, uma política educacional focada na formação integral de estudantes pode ser mais efetiva em contextos de aprendizagem que vislumbrem a superação das desigualdades sociais. Em razão disso, esta seção busca delinear uma perspectiva construída a partir das informações fornecidas pelos egressos, em consonância com a realização de análise sensível e precisa do Tempo Integral na rede pública estadual em Belém-PA.

O levantamento bibliográfico realizado no início desta pesquisa não identificou, entre teses e dissertações, algum trabalho que tivesse como foco a voz dos egressos do Ensino Fundamental de Escola de Tempo Integral. Diante desta ausência, é possível constatar que até então não se obteve acesso de modo formal ao olhar desses sujeitos a respeito da experiência educacional vivida. Portanto, no contexto da presente pesquisa, a contribuição dos mesmos resulta bastante significativa para desenvolver ou repensar a Política Educacional de Tempo Integral.

Para sequenciar este estudo, inicia-se a seção descrevendo os procedimentos da análise realizada e em seguida apresentam-se três subseções. A primeira subseção anuncia o movimento analítico empreendido, chamando-se de *Política Educacional de Tempo Integral: procedimentos de análise*. A segunda subseção tem por título *Egressos do Tempo Integral: quem são esses sujeitos?*; a terceira trata dos dados socioeconômicos dos depoentes, sendo intitulada *O Contexto Sociocultural dos Egressos Pesquisados*. E a quarta subseção ocupa-se das especificidades do Tempo Integral e tem por título: *O Tempo Integral na Escola Exige Nova Proposta de Formação*.

4.1 Política Educacional de Tempo Integral: procedimentos de análise

Para levar a cabo a análise de políticas públicas, é imprescindível o apoio de um campo de estudo multidisciplinar, que fomente a compreensão e os efeitos de ações pertinentes, uma vez que se trata de um conjunto de decisões relacionadas ao direito à cidadania. Nesse sentido, a pesquisa com egressos tem sido apontada pela literatura como relevante para avaliação de políticas, pois oferece dimensões qualitativas de experiências educativas, ao mesmo tempo em que acena para aspectos específicos do processo

educacional, algo que emerge por meio de depoimentos individuais ou coletivos, os quais abrem espaço para revisões e melhorias da política institucional (Teixeira; Oliveira, 2004).

No processo de análise do Tempo Integral escolar, recorreu-se ao aporte teórico, aos dispositivos legais e às experiências vividas pelos egressos do Ensino Fundamental. Este arcabouço permitiu confrontar aspectos gerais e específicos desta política, sobretudo, enquanto componente estrutural da Educação Integral dentro do universo educacional público. Dentre os elementos verificados, estão os parâmetros relacionados ao funcionamento diário de turno integral, tais como: o tempo de aulas, o currículo, as relações no interior da escola, a participação da família, o processo diário de construção de conhecimento, e a infraestrutura. Além disso, deve-se levar em consideração que a promoção dessa rotina, seus moldes e sua organização estão atrelados à intenção de formar sujeitos e são prescritos nos planos nacionais, estaduais e municipais, sendo construídos dentro de contextos de interesses político-ideológicos e pedagógicos.

Considerando que as especificidades das escolas de horário integral diferem potencialmente da versão da escola tradicionalmente orientada, faz-se necessário a garantia de todo um suporte capaz de atender ao estudante no período de 7 horas diárias em ambiente educativo. Para isso, pressupõem-se planejamento, estrutura, formação profissional, investimento financeiro e um currículo diverso.

O intenso debate sobre o tempo escolar encontra-se, em grande parte, registrado na literatura e em amplo acervo acadêmico, constituindo-se como ferramenta importante neste trabalho para a valorização do diálogo entre estudos teóricos e vivências em contexto; desse modo, o próprio universo empírico fez com que as vozes dos egressos ganhassem lugar central, permitindo um ponto de ancoragem para a pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com 19 questões fechadas e 2 abertas. Em todos os campos de perguntas, foi deixado um espaço para observações, caso os egressos quisessem acrescentar alguma informação. No bojo desta análise, foram considerados também seus registros espontâneos.

Para a sistematização das questões fechadas, a organização dos dados foi feita em gráficos, que antecederam a análise propriamente dita; já para as questões abertas, a análise utilizou também a sistematização em gráficos e recorreu à técnica da Análise de Conteúdo, referenciada em Bardin (2016) e Franco (2018).

O objetivo desta seção consiste em identificar como os egressos vivenciaram o Tempo Integral e o que apontaram como atividades relevantes para sua formação. Com este propósito e a partir dos eixos do questionário aplicado, foram destacados, primeiramente, os itens de

identificação dos participantes da pesquisa; em segundo momento, foram abordados os dados socioeconômicos mais marcantes dos depoentes; por fim, apresentam-se as especificidades da oferta do turno integral.

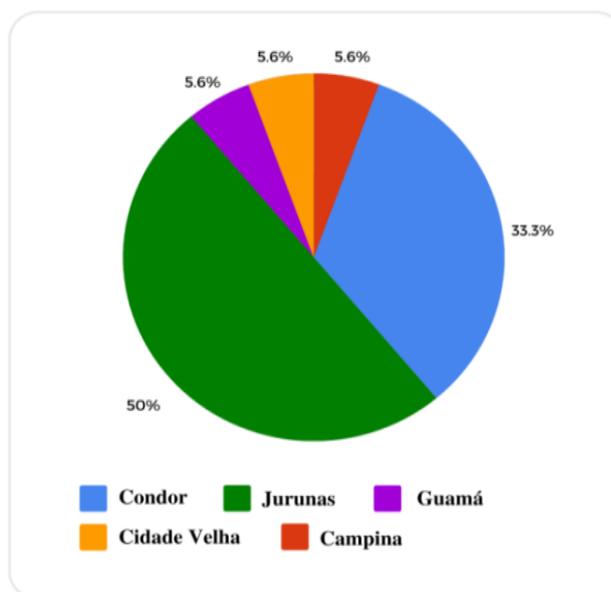
Como mencionado na introdução, o conceito de egresso aqui apresentado corresponde ao estudante que concluiu seus estudos do 6º ao 9º ano no contexto educacional de Tempo Integral em escola pública de Belém. Vale ressaltar que, atualmente, todos os participantes desta pesquisa cursam o Ensino Médio, em escola de tempo parcial, ou seja, por quatro horas diárias. Seus relatos foram bastante expressivos quanto à experiência de formação em turno de 7 horas diárias, provocando reflexões sobre o tópico central, mas também suscitando reflexões acerca do sistema educacional brasileiro em meio às desigualdades sociais e educacionais.

4.2 Egressos do Tempo Integral: quem são esses sujeitos?

Compuseram a amostra deste estudo 11 estudantes do sexo feminino e 7 do sexo masculino, somando ao todo 18 ex-alunos. Esses jovens possuem entre 16 e 19 anos de idade, dos quais apenas 2 tiveram experiências em grêmios estudantis, e 7 já foram representantes de turma. Todos cursaram do 6º ao 9º ano no período de 2016 a 2019, quando concluíram o Ensino Fundamental na escola pesquisada.

Conhecer quem são esses jovens e evidenciar seus olhares a respeito do tema em discussão enseja um diagnóstico de aproximação da realidade da escola pública, permitindo tomá-la enquanto espaço de materialização da política nacional de Tempo Integral no âmbito de toda a sua complexidade.

No processo de *identificação dos participantes*, o Gráfico 2 mostra que os adolescentes e jovens moram na zona urbana de Belém, residindo todos em bairros periféricos.

Gráfico 2 - Bairros em que residem os egressos

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

No Gráfico 2, é possível perceber que, do total de respondentes, 50% moravam no bairro do Jurunas. Em seguida, o bairro da Condor abriga 33,3% dos egressos. Guamá, Campina e Cidade Velha abrigaram linearmente os demais participantes, com a média de 5,6% dos estudantes.

A escola de referência para essa pesquisa fica localizada no bairro da Cidade Velha, porém, a maioria dos estudantes que busca matrícula nesta escola não mora neste bairro, sendo oriundos de outros logradouros. A maioria mora no Jurunas, que é um bairro que se desenvolveu às margens do Rio Guamá. Atualmente, é o segundo bairro mais populoso de Belém e possui características bastante peculiares. Sua origem é determinada por uma população que descende de ribeirinhos e de etnias tradicionais, as quais dão nome a muitas de suas ruas, como Timbiras, Caripunas, Tamoios, entre outras. É um bairro festivo e é culturalmente representado por uma das maiores escolas de samba durante o carnaval da cidade.

O bairro da Condor, assim como Guamá e Jurunas, também se estabeleceu em áreas ocupadas por ribeirinhos, sem planejamento e sem estrutura básica de saneamento. Embora seja um espaço marcado pela pobreza, a Condor tem um passado bastante diferenciado, pois, em 1936, chegou a receber uma empresa aérea alemã que operava um aeroporto, permitindo a integração de Belém com o Brasil e o mundo. Nos anos de 1980, a área também recebia visita permanente da elite de Belém, em um clube famoso, atualmente desativado. Contudo, ainda

que carregue uma história de proximidade com uma classe social privilegiada, isso não garantiu muito desenvolvimento para o entorno.

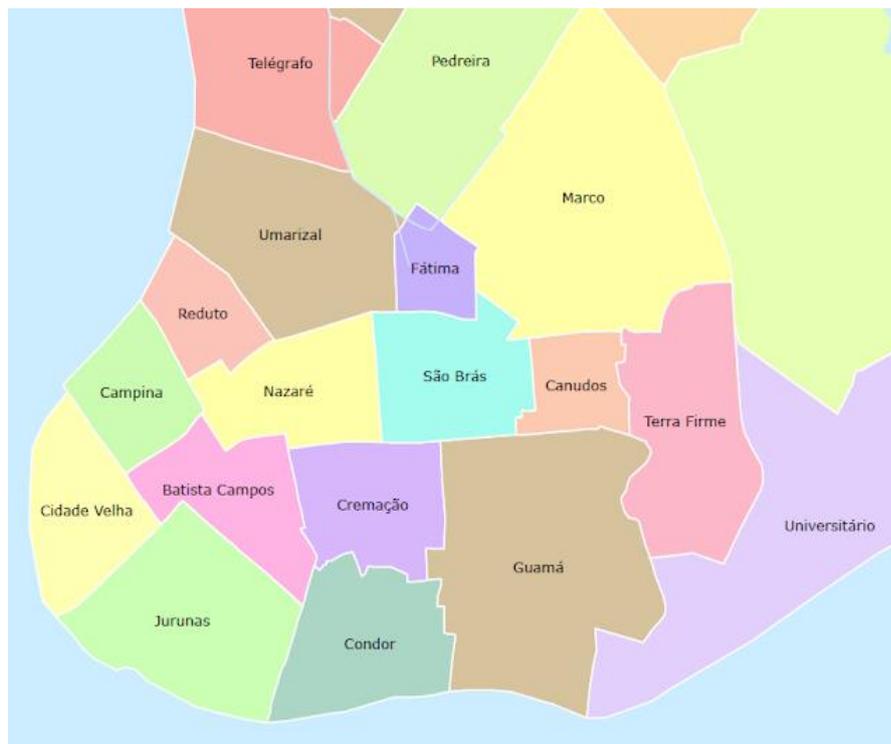
O Guamá, por sua vez, é território populoso, sendo este o bairro mais populoso de Belém, no qual ainda está ativo um dos grandes cemitérios públicos da capital. A rua Perimetral da Ciência é onde se localizam a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). É uma região rica em portos marítimos, que se estabelecem como fonte expressiva de comércio e de ligação de Belém com os interiores do estado.

Já o bairro da Campina é arquitetonicamente formado por casarões antigos, vias estreitas e conta com pavimentação de pedra. É informalmente chamado de “bairro do comércio”, pois é o lugar de concentração de lojas no centro de Belém. É o segundo bairro mais antigo, abrigando parte do centro histórico da capital paraense; nele estão o Teatro da Paz e a Academia Paraense de Letras.

A Cidade Velha concentra muitos prédios históricos e o maior centro comercial da capital paraense. É um lugar muito expressivo por sua arquitetura, mas também por ser onde se encontra o complexo Ver-o-Peso, que comporta, entre outros espaços culturais, a maior feira ao ar livre da América Latina. O Ver-o-Peso é o símbolo da gastronomia amazônica, destacando-se como um lugar de intensa vida social e intercâmbio cultural, além de ser caracterizado pelo comércio do pescado, do açaí e várias especiarias da região.

Essa pequena descrição dos bairros apresenta um pouco de suas especificidades, porém, há muitos aspectos comuns entre eles. Por exemplo, os bairros da Condor, do Guamá, da Campina e da Cidade Velha estão próximos geograficamente do bairro do Jurunas, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Distribuição geográfica dos bairros de Belém, próximos ao centro da cidade



Fonte: Gusmão (2016).

A proximidade territorial desses bairros proporciona fácil circulação dos estudantes entre as áreas, permitindo-lhes, muitas vezes, percebê-los como lugar de pertencimento, até mesmo porque são bairros que têm muita semelhança quanto ao tipo de urbanização. Todos eles estão situados na periferia de Belém e são habitados por grande parte da população pobre da cidade, sendo marcados por todos aqueles problemas característicos de espaços periféricos, como falta de saneamento básico, habitação precária, pouca infraestrutura, insegurança, dificuldade com transportes, educação e saúde.

A atividade econômica das famílias concentra-se no trabalho informal, muitas vezes pela comercialização do açaí, pela venda de pescados nas feiras livres, pelo atendimento em lojas do comércio central e pelo emprego doméstico em casas residenciais. (Fonte)???????

Situada no bairro da Cidade Velha, a EEEFM Rui Barbosa tem endereço próximo a essa área do centro comercial, onde, segundo a coordenadora da escola, a maioria dos pais exerce suas funções laborais. Com isso, é bastante compreensível que os pais se sintam mais seguros em poder matricular seus filhos perto dos seus locais de trabalho.

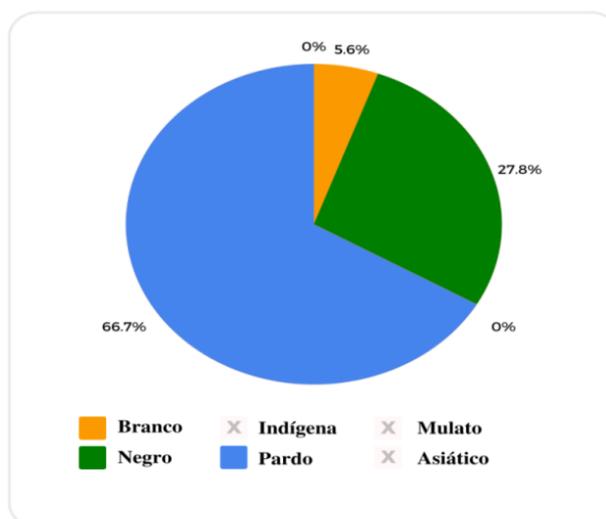
No ano de 2016, a Seduc-PA implantou 14 Escolas de Tempo Integral na cidade de Belém e, desde então, há uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo

Integral situada no bairro da Condor. Porém, isso não foi determinante para que os adolescentes e jovens que moram na Condor estudassem no bairro onde residem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²³, em seu artigo 53, assegura aos estudantes “[...] acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, [...]” (Brasil, 1990). Apesar disso, há muitas variáveis que motivam o deslocamento para escolas mais distantes, a exemplo da necessidade de trabalhar para ajudar a família, a falta de vagas e outros contextos de desigualdade social.

Outra questão importante para identificar o perfil dos egressos são as identidades étnico-raciais. As respostas mostraram que 67% se autodeclararam como pardos, 27,8%, como negros, enquanto o percentual de brancos foi 5,6%. Nenhum participante se identificou como indígena, mulato ou de origem asiática. O Gráfico 3 ilustra essa classificação.

Gráfico 3 - Raça e/ou etnia dos estudantes egressos



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Embora haja diversidade neste aspecto, os pardos predominaram no grupo. É inegável que as questões identitárias estão presentes na escola pública e, com elas, vários processos históricos, preconceitos, rejeição e luta. Não se pretende aqui ampliar essa discussão, mas é pertinente ao menos entender aquilo que faz com que a maioria dos egressos se autodeclare como parda. Diante disso, é relevante destacar como, de acordo com Gomes (2019),

²³ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, definindo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

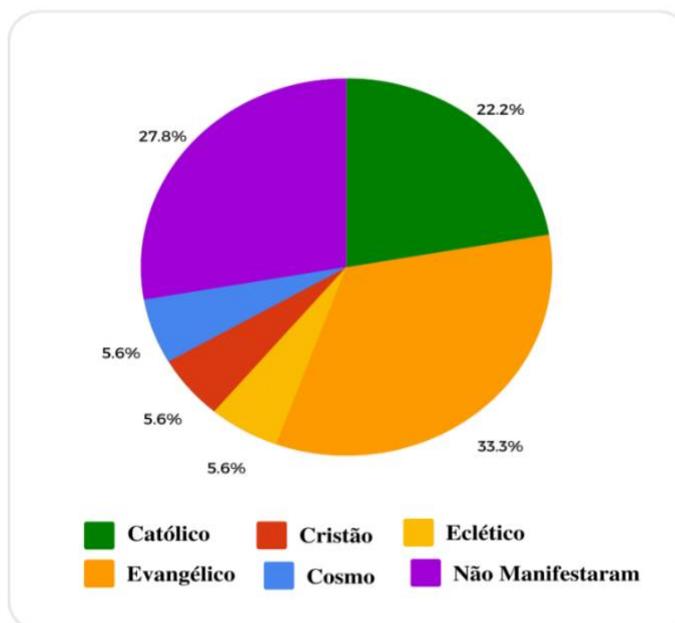
Pessoas de cor parda são a maioria da população brasileira, já que o processo de miscigenação entre diferentes grupos étnico-raciais no Brasil foi/é intenso. O pardo é resultante da mistura entre negros e brancos e negros e indígenas. Uma população intermediária que se constitui a partir das relações entre diferentes raças (Gomes, 2019, p. 2).

Compreende-se o universo escolar como espaço de diversidade, de enfrentamento e de afirmação. Wilma Coelho (2013, p. 71) expressa que “a relevância da política educacional baseada na Lei nº 10.639/2003²⁴ reside na natureza do desafio que coloca para o *saber escolar*: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. Entende-se que esta é uma incumbência atribuída à escola, de modo que urge formação para todos os segmentos, pois a maioria desses estudantes reside na periferia da cidade, onde, embora haja predominância de pessoas negras e pardas, poucos são os mecanismos de ampliação cultural originados pelo poder público.

Levando isso em consideração, atribui-se de modo implícito à escola o ato de empreender reflexões e discussões acerca do entendimento sobre o lugar social ocupado pelos cidadãos em relação à cor da sua pele. Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral pode se tornar palco de muitas discussões sobre vários temas. O racismo, por exemplo, constitui-se como um tema contemporâneo e requer muitas reflexões, podendo ser muito debatido com a juventude, a fim de gerar consciência e permitir a busca de mecanismos de superação de preconceitos.

Após a identificação étnico-racial, buscou-se conhecer também a religião professada por esse grupo. Em meio a espaços de pertencimento nas suas comunidades, tornou-se importante verificar se há relações religiosas e não religiosas desses rapazes e moças, uma vez que igrejas influenciam também os olhares para a vida humana e suas nuances. Pôde-se observar o pertencimento e não pertencimento às comunidades religiosas, como consta no Gráfico 4.

²⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

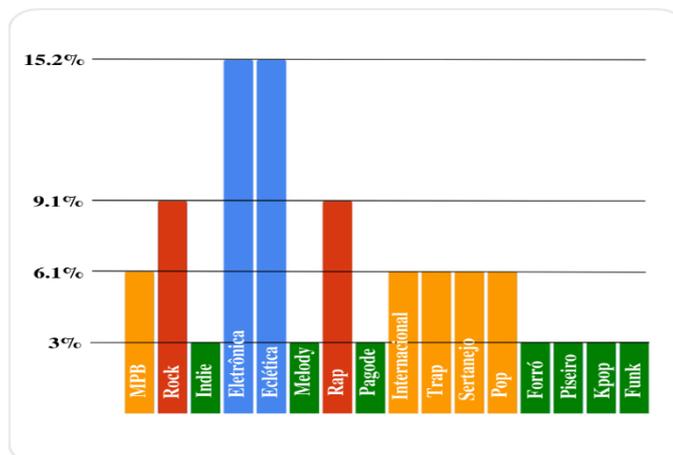
Gráfico 4 – Religião professada pelos egressos

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

No exercício do direito à liberdade religiosa, o Gráfico 4 indica que o maior percentual respondente é dos estudantes evangélicos, que constam como 33,3%, seguidos dos católicos como 22%; os que disseram não ter religião somam 27,8%. Além disso, observou-se que 5,6% destes jovens se autodenominaram cristãos; 5,6% se identificaram como ecléticos, e 5,6% como cósmicos.

Portanto, percebeu-se como um número elevado deste grupo de egressos aponta a religião como parte da sua vida, ao mesmo tempo em que há um número significativo que declara não pertencer à religião nenhuma. Ademais, alguns se apontam de forma mais genérica e menos convencional quanto a sua religiosidade, o que leva à percepção de um grupo eclético em relação a esse ponto específico de suas identidades.

Ainda no processo de identificação dos egressos, solicitou-se que respondessem sobre os seus gostos musicais. No que diz respeito a esse tema, foi expressa uma versatilidade expressiva nas respostas. A maioria dos egressos gosta de mais de um tipo de música, como pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Gosto musical dos egressos

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Dos respondentes, 15,2% se dizem ecléticos quanto ao gosto musical; já 15,2% dizem gostar de música eletrônica; 9,1% gostam de ouvir rock e rap; 6,1% preferem MPB, música internacional, sertanejo, *trap* e pop. Os estilos indie, *melody*, pagode, forró, piseiro, kpop e funk tiveram 3% de escolhas cada um.

Estes relatos possibilitaram não só identificar a heterogeneidade nas preferências musicais, mas também a interligação nos gostos, quando um mesmo jovem aprecia estilos diferentes de música, o que demonstra conexões entre diferentes estilos aceitos individual e coletivamente.

Encerrando o bloco inicial de questões que explorou dados relacionados ao perfil dos egressos do Tempo Integral, a subseção seguinte amplia o conhecimento a respeito da juventude que demarca esta análise.

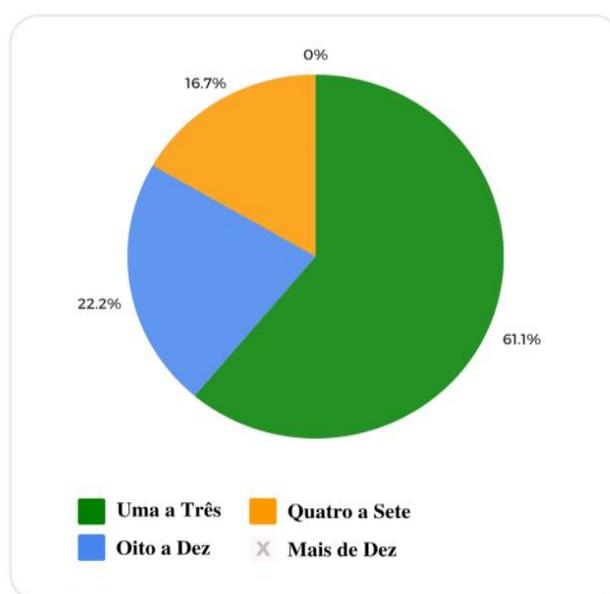
4.3 O contexto sociocultural dos egressos pesquisados

Ainda mapeando o perfil dos egressos, o instrumento de coleta de dados também se compôs de questões referentes ao aspecto socioeconômico. A finalidade perpassa pelo conhecimento sobre a realidade da comunidade pesquisada, o que pôde, de certa forma, ajudar a compreender suas perspectivas.

Rattner (2003) afirma que quando os aspectos sociais são mensurados, mesmo que sinteticamente, é possível avaliar os resultados de políticas, sinalizar desigualdades, constatar as demandas básicas não atendidas da sociedade e estabelecer relações entre os diversos fatores que propiciam o desenvolvimento.

Para este fim, buscaram-se algumas informações que indiquem a situação social dos jovens egressos. A pergunta que tratou sobre o número de pessoas que morava na mesma casa que o egresso obteve as respostas observadas no Gráfico 6.

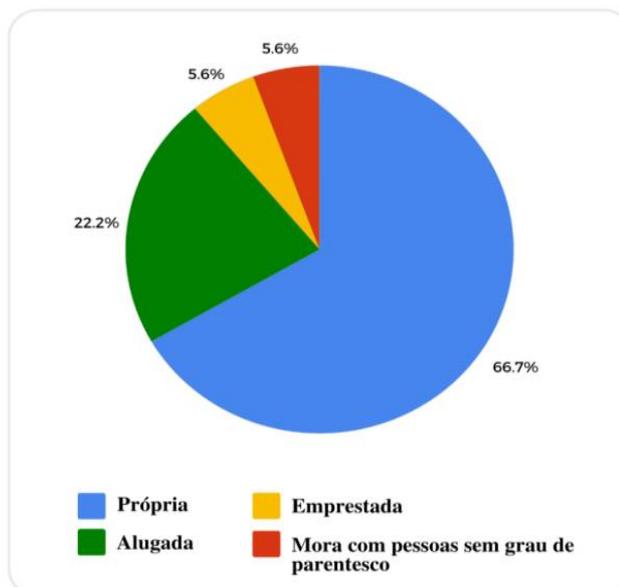
Gráfico 6 - Número de pessoas que moravam na mesma casa com o egresso



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

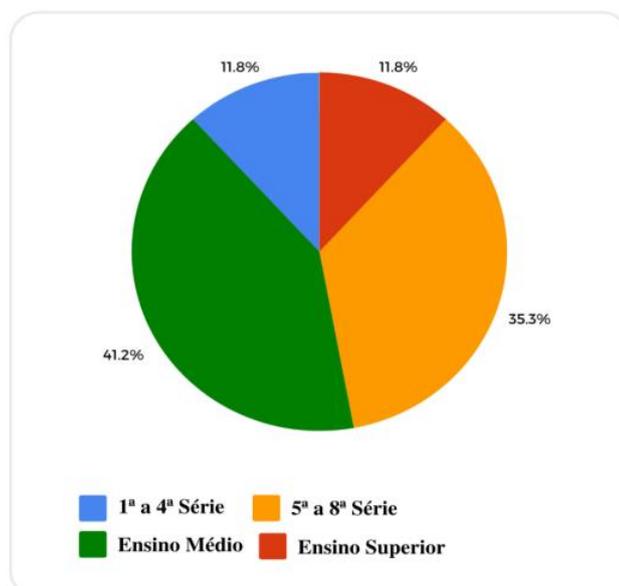
As respostas revelaram que 11 estudantes moravam em média com entre uma e três pessoas (61,1%). Além disso, notou-se que 4 estudantes tinham de 4 a 7 pessoas na mesma casa (16,7%), 3 alunos com 8 a 10 moradores (22,2%), e nenhum aluno disse morar com mais de 10 pessoas.

Quanto à situação de moradia, os resultados apontaram que 12 estão em casa própria, 4 em casa alugada, enquanto 1 disse morar em imóvel emprestado. Um deles informou ainda que morava com pessoas que não pertencem ao seu núcleo familiar.

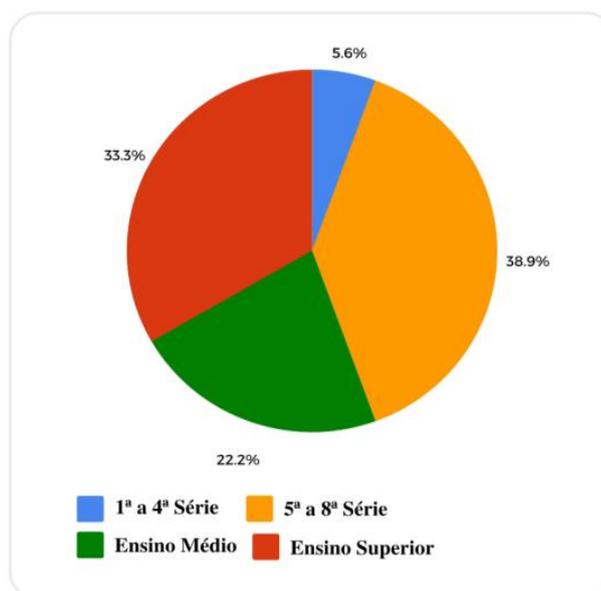
Gráfico 7 - Situação de moradia do egresso

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

A questão relacionada à escolaridade dos pais dos egressos remonta a modalidades de ensino anteriores ao ensino de 9 anos, uma vez que, só a partir de 2006, iniciou-se a implantação gradativa deste novo formato da educação fundamental.

Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos pais

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 9 - Nível de escolaridade das mães

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Comparando o nível de escolaridade dos pais e mães, os Gráficos 8 e 9 demonstram os percentuais assim divididos: a) de 1ª a 4ª série, pais (11,8%) e mães (5,6%); b) de 5ª a 8ª série, pais (35,3%) e mães (38,9%); c) Ensino Médio, pais (41,2%) e mães (22%); d) Ensino Superior, pais (11,8%) e mães (33%). Os dados indicaram que a maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa é oriunda de famílias que estudaram, em média, até o Ensino Médio ou 2º grau, ao passo que o percentual de pais que chegaram a cursar o Ensino Superior é pouco expressivo.

Embora estudar seja um direito constitucional, público e subjetivo, esse direito é muitas vezes impactado por percalços socioeconômicos das famílias, os quais culminam com a impossibilidade de os jovens darem continuidade aos estudos. Silva Filho e Araújo (2017) afirma que

fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 1).

As barreiras educacionais são fatores que demonstram o fracasso do sistema educacional, pois, ainda que o acesso às matrículas tenha sido ampliado, o país não tem

conseguido assegurar que os estudantes vivam seus estudos em condições propícias para seguir sua escolaridade na idade certa, com níveis satisfatórios de aprendizagem, de modo que se insiram no mundo do trabalho com condições legítimas de dignidade humana.

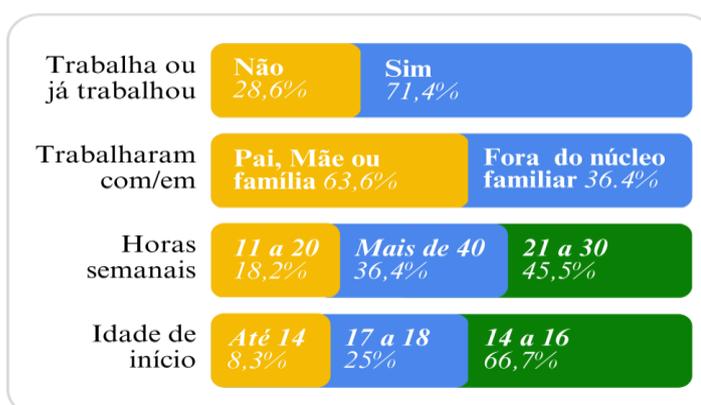
Cavaliere (2009) acrescenta que, se para as crianças há muito já existe consenso e convicção sobre a necessidade e obrigatoriedade do estudo, no que diz respeito aos jovens, esse sentimento é bem mais recente e contraditório.

Um dos reflexos do distanciamento de uma escolaridade mais avançada é que as atividades profissionais refletem basicamente o modelo do sistema produtivo capitalista, que reserva as funções consideradas mais “nobres” às pessoas que apresentam perfil escolar mais elevado, reservando aos demais trabalhadores ocupações de menor prestígio social, com menores condições de trabalho e renda.

Cabe ressaltar que um modelo de escola que não se conecta com a vida de adolescentes e jovens que vivem em situações de maior vulnerabilidade social não consegue construir projetos educacionais que desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; desse modo, em decorrência do espaço de ausência educacional, a juventude inclina-se para outros segmentos sociais, algo que faz com que suas experiências com o mercado de trabalho, por exemplo, comecem mais cedo.

O Gráfico 10 demonstrou um fator relativo às experiências de trabalho vivenciadas pelos egressos do Tempo Integral. Buscaram-se informações sobre quantos deles já trabalharam ou trabalham, com que idade iniciaram a atividade laboral, com quem trabalham e por quantas horas semanais.

Gráfico 10 - Experiências com trabalho vividas pelos egressos



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

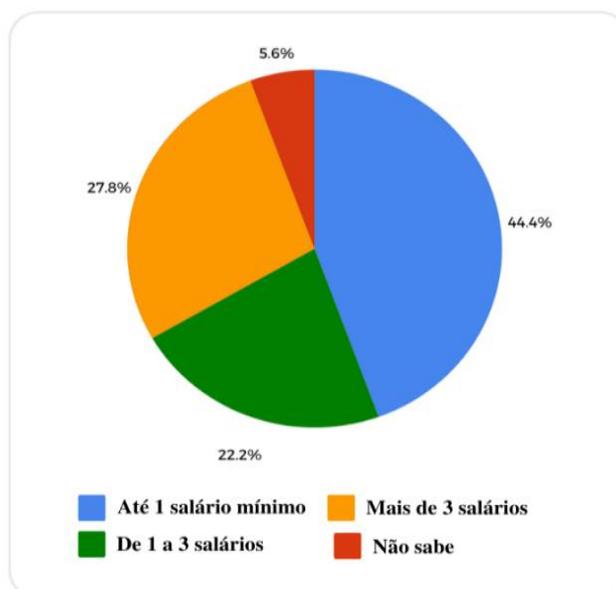
Grande parte destes jovens já teve alguma experiência com trabalho, ou seja, 71,4% trabalharam ou trabalham. Neste universo, 63% trabalharam ou trabalham com alguém da família, os outros 36,4% trabalharam ou trabalham fora do núcleo familiar. Notou-se ainda que: 18,2% exerciam suas atividades laborais em torno de 11 a 20 horas semanais; 36,4% trabalham ou trabalharam por mais de 40 horas semanais; e 45,5% acerca de 21 a 30 horas semanais.

Ainda nesta perspectiva, pode-se observar que, entre os egressos, 8,3% começaram a vida no trabalho até os 14 anos de idade, 66,7% de 14 a 16 anos de idade, e 25% dos 17 a 18 anos de idade. Estes números levam a inferir que a relação da juventude pobre com o trabalho começa muito cedo, especialmente ao se considerar que, entre 14 e 16 anos, a maioria dos egressos já vivenciou a experiência de trabalhar.

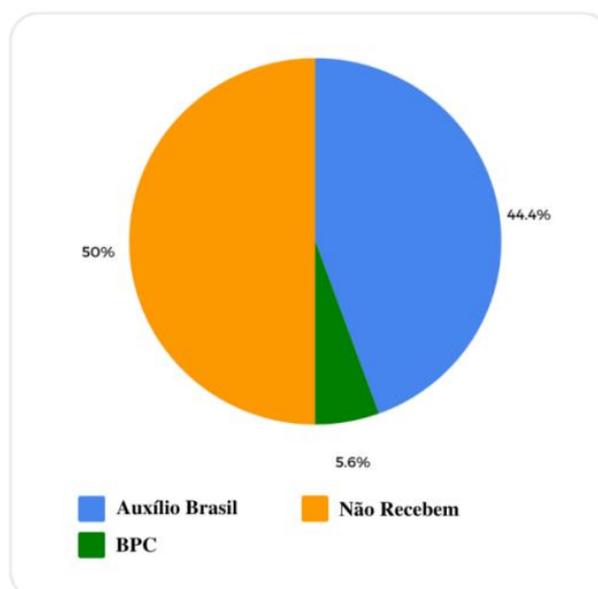
Para situar essa população de jovens trabalhadores na conjuntura nacional, dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicam que, até 2019, de um total de 38,3 milhões de pessoas entre 5 a 17 anos de idade no Brasil, 1,8 milhão estavam em situação de trabalho infantil (4,6%). Desse total, 706 mil estavam ocupando as piores formas de trabalho infantil (Organização Internacional do Trabalho, 2021).

Esse panorama remeteu às situações que atravessam a vida dos estudantes brasileiros, as quais demonstram possíveis causas que afastam os jovens da escola. Desse modo, algumas perguntas do questionário buscaram retratar aspectos da renda familiar, em relação à qual a ligação entre escola e trabalho aparecem de modo bem demarcado.

Compreendendo que a renda familiar incide na necessidade do recebimento de auxílios por parte do governo, os Gráficos 10 e 11 estabelecem uma possível correlação entre os dados.

Gráfico 11 - Renda Familiar

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 12 - Família recebe algum tipo de auxílio

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

O Gráfico 11 indica a situação das famílias dos depoentes quanto à renda familiar. Assim, percebeu-se que 44,4% das famílias tinham renda equivalente a até 1 salário-mínimo, 22,2% ganhavam de 1 a 3 salários-mínimos, 27,8% recebiam mais de 3 salários-mínimos, e 5,6% disseram não saber a renda total de suas famílias.

O Gráfico 12 mostra que 50% das famílias dos respondentes não recebiam nenhum tipo de auxílio por parte do governo, enquanto 44,4% recebiam o Auxílio Brasil²⁵ – substituído pelo atual Bolsa Família²⁶ –, e 5,6% recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁷. Ou seja, metade do número de famílias recebia algum tipo de transferência de renda do governo. Esses indicativos remetem à situação de falta de autonomia financeira das famílias dos egressos para garantir seu autossustento.

Dados divulgados em dezembro de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 62,5 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza, o que corresponde a 29,4% da população total, dos quais 17,9 milhões vivem na extrema pobreza (8,4% dos cidadãos).

Os anos de 2020 e 2021 foram os mais críticos em relação à pandemia da Covid-19, situação que pressionou o governo brasileiro a aprovar o Auxílio Emergencial, em seguida identificado como Auxílio Brasil, com o valor de R\$600,00 (seiscentos reais) para trabalhadores do setor informal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Em 2022, por se tratar de ano eleitoral, houve a manutenção do Auxílio Brasil e melhora do mercado de trabalho. Como consequência, a desigualdade social obteve o menor nível da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a Pnad Contínua 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Este sucinto panorama buscou situar as famílias dos egressos participantes da pesquisa no contexto socioeconômico nacional, em interface com o qual é possível ver como estes jovens se mantêm em perfis de pobreza, numa proporção de receita que indica a necessidade de complemento por meio dos programas de transferência de renda.

Já sobre as atividades com que os egressos mais utilizavam o seu tempo, o Gráfico 13 apontou aspectos significativos. O uso do tempo pelos jovens pode revelar fatores de sua relação com seus contextos sociais, sobre seus gostos e escolhas, seus desejos, sonhos e

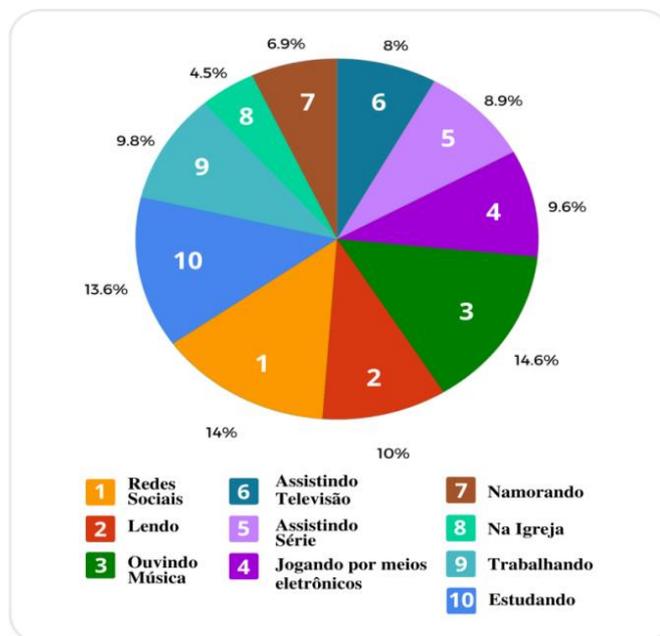
²⁵ “Auxílio Brasil” Lei Federal n. 14.284, de dezembro de 2021. Foi um programa de assistência social administrado pelo Ministério da Cidadania com o objetivo de transferência de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza e teve sua vigência nos anos de 2021 e 2022.

²⁶ O Programa “Bolsa Família” foi instituído pela Lei Federal nº 10.836, que teve início em 2004 e perdurou no país até 2020, retornando à pasta do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social a partir de 2023, por meio da Medida Provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023.

²⁷ O Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. A gestão do BPC é feita pelo Ministério da Cidadania, por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), que é responsável pela implementação, coordenação, regulação, financiamento, monitoramento e avaliação do benefício. A operacionalização é realizada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

projetos de vida. Importa mencionar que se trata de jovens da periferia, normalmente sujeitos a algum tipo de risco.

Gráfico 13 - Atividades com as quais os egressos mais ocupam seu tempo



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

A maioria dos egressos (14,5%) disse utilizar a maior parte do seu tempo ouvindo música. Logo em seguida, vêm os jovens que ocupam a maior parte do seu tempo com as redes sociais, somando um percentual de 14%. As respostas identificaram a força da música e das redes sociais na vida diária da juventude.

Em termos legais, salienta-se a Lei nº 11.769/2008, que altera a LDB nº 9.394/96 e torna obrigatório o ensino de música no Ensino Fundamental e médio. Sobre ela, “O objetivo não é formar músicos, mas oferecer uma formação integral para as crianças e a juventude. O ideal é articular a música com as outras dimensões da formação artística e estética” (Brasil, 2008).

Com isso, entende-se como fator relevante a inserção regional dos ritmos musicais, a fim de respeitar a cultura de cada região, promovendo o sentimento de pertencimento do aluno ao seu contexto cultural.

Na sequência desta análise, as redes sociais apareceram como a segunda atividade que mais consome o tempo dos estudantes. Nesse sentido, reporta-se à dimensão tecnológica das redes sociais como composição do macrocampo chamado Cultura Digital no referido programa, ofertando para os estudantes: software educacional/Linux educacional; informática

e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática); e ambiente de redes sociais. Esta atividade necessitava de laboratório de informática como espaço específico atualizado para atender à demanda da escola.

É fato que as redes sociais seguem um caminho de fora para dentro da escola, ou seja, elas não se originam na escola, mas são vivas dentro deste espaço, uma vez que o ambiente virtual ganha a apreciação e a participação massiva de pessoas de todas as idades; todavia, há um fator que é necessário discutir nesse universo de supervalorização da tecnologia, justamente a exclusão.

No contexto de escola pública, onde estudam filhos da classe trabalhadora, há alunos que não possuem acesso à internet, seja pela falta do telefone móvel, pela falta de condições financeiras para garantir os dados móveis ou por outras razões. O fato é que o processo de exclusão digital está na escola pública, subtraindo de crianças e adolescentes oportunidades educativas e culturais importantes para o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões.

As desigualdades de acesso a bens sociais, culturais e econômicos entre áreas urbanas e rurais são bastante conhecidas, e a escola, muitas vezes, o único lugar de convívio e socialização fora da família. A manutenção dessas desigualdades pode representar impactos importantes na vida de cada uma das crianças e das (os) adolescentes, de suas comunidades e de toda a sociedade (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 20).

A pandemia da Covid-19 escancarou a falta de condições para o ensino remoto no setor educacional público. Segundo a Unicef (2021), em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil em razão da restrição ao uso das tecnologias digitais. Por esse mesmo motivo, esta pesquisa não utilizou formulários virtuais e impossibilitou o contato frequente da pesquisadora com seu público-alvo.

O Gráfico 13 mostra também a expressiva quantidade de egressos que disse usar grande parte do seu tempo com os estudos (13,6%). Nesse sentido, é possível admitir que motivações diversas podem estimular jovens à utilização de seu tempo com os estudos. Certamente, são razões individuais que perpassam por subjetividades, possivelmente construídas em seus contextos e projetos de vida pautados na expectativa de que esse é o caminho “para ser gente na vida”.

De modo geral, há uma tendência em se enxergar o tempo livre de jovens de classes populares sob uma ótica pessimista, ressaltando as carências que permeiam seu cotidiano, tais como, a falta de equipamentos de lazer

adequados, a precariedade de seus espaços de convívio, a falta de laços afetivos com suas famílias, as baixas expectativas de futuro (Nodari et al., 2017, p. 2).

Em meio às alternativas de utilização do tempo: 10% dos respondentes disseram que o fazem lendo; 9,8% o utilizam trabalhando; 9,6% o utilizam jogando por meios eletrônicos; 8,9% assistem a séries; 6,9%, namorando; e 4,5% utilizam-no na igreja. Finalizadas as questões que indicam o perfil dos egressos, foi iniciada a análise das perguntas relacionadas à oferta do Tempo Integral.

4.4 O Tempo Integral na escola exige nova proposta de formação

A implantação da Política Educacional de Tempo Integral, dentre outras variáveis, demarcou a permanência dos estudantes por pelo menos 7 horas diárias em atividade escolar. Para uns, viver a extensão do tempo foi mais fácil, para outros, nem tanto. A Tabela 2, abaixo, assinala esses dados.

Tabela 2 - Egressos e a extensão do tempo escolar

Tiveram dificuldade em se relacionar com a extensão do tempo de escola	11 egressos
Não sentiram dificuldade com o tempo estendido	5 egressos
Nunca conseguiu se relacionar bem com a extensão do tempo	1 egresso
Apresentou tanta dificuldade que pensou em voltar para o tempo escolar de 4 horas	1 egresso

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

De 18 egressos, 11 informam que, no início, tiveram dificuldade de se relacionar com a extensão do tempo, enquanto 5 relataram não sentir nenhuma dificuldade. Houve também quem dissesse que nunca se relacionou bem com essa rotina, enquanto outros pensaram até em retornar ao modelo convencional de escola de quatro horas por dia.

A expectativa dos estudantes diante do fato de passarem quase o dobro das horas habituais na escola muitas vezes lhes causou desconforto; isso, porque inseriu em suas rotinas atividades que anteriormente não faziam parte desse ambiente, já que almoçar, descansar e tomar banho eram ações que não compunham a organização escolar. A ideia da vida estudantil esteve por muito tempo cercada de ideias voltadas para um modelo de escola fechada em seus próprios muros, com tempo bem mais curto e como espaço único de aprendizagem, focando em conteúdos repetitivos, com a finalidade específica de aprovação ao final do ano letivo.

Enfrentar um novo formato educacional, que se coloca ao avesso de um modelo escolar já normalizado, implica inúmeros desafios não só para o poder público, para gestões internas e para professores, mas também para pais e estudantes. Permitir que seus filhos permaneçam por mais horas no espaço escolar leva os pais a acreditarem nas potencialidades do turno integral em busca de maior eficiência nos resultados, ou ainda a buscarem alguns fatores de segurança, pois os jovens na escola estariam distantes das ruas e seus perigos. Essa expectativa das famílias faz emergir um debate importante acerca da função da Escola de Tempo Integral e seu papel sobre o processo de aprendizagem.

Presume-se que a dinâmica própria e complexa da Escola de Tempo Integral está vinculada a um currículo potencializador de uma nova organização escolar, de tempos e espaços, isto é, de novas práticas que consigam estabelecer uma extensão qualitativa desse tempo. Como afirma Cavaliere (2007, p. 6), “caso a Escola de Tempo Integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será de potencializar os problemas de inadaptação dos alunos”, acrescentando que “Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência” (Cavaliere, 2007, p. 6). Daí compreender-se que a escola precisa ter como compromisso o tempo plural – não plural quanto a horas, como um tempo de “mesmice”, mas sim plural relativo a dinamismo, inovação e satisfação pedagógica.

4.4.1 Escola de Tempo Integral: uma questão de escolha

A expansão do tempo na escola enseja um conjunto de desafios que não apenas aquele de colocá-lo no interior dos planos de cursos e de aula. Seu maior desafio consiste na qualidade pedagógica relacionada no aumento das horas. É por meio desta práxis que é construída a credibilidade que as famílias e os estudantes depositam na instituição escolar, para então fazerem suas escolhas no ato da matrícula.

Em busca de identificar a quem coube a escolha pela ETI, o questionário deste estudo coletou os seguintes dados:

Tabela 3 - Escolhas pela Escola de Tempo Integral

A escolha pela escola de tempo integral	Foi do aluno	Da família	Acordo entre o aluno e a família	Por não conseguir matrícula em tempo parcial
	2	15	1	1

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

De acordo com a Tabela 3, as escolhas foram assim computadas: 15 egressos estudaram em Tempo Integral por escolha de suas famílias; apenas 2 alunos tiveram a autonomia da escolha por essa modalidade de ensino; 1 escolheu em concordância com sua família; e 1 não fez essa opção, nem ele(a) mesmo(a) nem sua família, justificando-a por não ter conseguido uma vaga na escola de quatro horas diárias.

Para muitos, fazer a opção pela escola não é tarefa muito simples. Situações que envolvem a informatização do sistema de vagas, seus propósitos educacionais, localização geográfica, organização do calendário e o fato de a escola ser referenciada socialmente como uma “boa escola” podem gerar tensões em pais e estudantes, sendo o tempo de escola também um fator gerador de expectativas. Assim, Cavaliere (2014, p. 2) comenta como busca por qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira, que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes, mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar, e quais as suas responsabilidades específicas.

A complexidade dessa escolha abarca não só a crença de que mais tempo promove mais e melhor aprendizagem, como também a ideia de segurança, segundo a qual os filhos estão menos expostos aos contextos “de rua” e seus perigos. Desse modo, compreende-se que a procura pelo turno inteiro se apoia muito mais em especulações e expectativas do que em compreensão da realidade educacional.

É desproporcional a relação entre o número de famílias que fizeram a opção pelo TI e o de alunos que manifestaram vontade própria de estudar nessa modalidade, pois somente dois se posicionaram com autonomia, enquanto somente um o fez de acordo com seus familiares.

Considerando que estudantes do 9º ano são mais velhos, é possível que eles mesmos façam suas escolhas. Importa considerar também que suas idades os aproximam mais do mercado de trabalho e de outras variáveis que podem interferir na sua permanência na vida escolar; como consequência dessa variação situacional, os índices apontam para um público quantitativamente reduzido no último ano do Ensino Fundamental.

Esta flutuação de matrículas configura um desafio para as políticas públicas, no sentido de garantir acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas de Educação Básica, conforme preconiza a CF (Brasil, 1988), levando em conta tanto fatores educacionais quanto sociais.

4.4.2 O significado do estudo em Tempo Integral

O modo de ver e perceber o estudo em Tempo Integral é singular, sendo competência dos segmentos sociais imbricados ao contexto educacional de TI. Certamente esse processo envolve subjetividades que se expressam pelas formas mais particulares de apreensão da experiência vivida.

Tabela 4 - O significado de estudar em Escola de Tempo Integral

O significado do estudo em tempo integral	Um lugar de segurança social	Um lugar de segurança alimentar	Um lugar de ensino aprendizagem	Um lugar onde conseguir acesso a outras práticas de formação (Esporte, Lazer, Arte)
	4	0	9	5

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

A esta pesquisa, 9 egressos responderam que o significado da escola em Tempo Integral se assenta na ideia de sentir a escola como um lugar de ensino e aprendizagem; 5 deles a percebem como um lugar que promove o acesso a outras práticas de formação, além das disciplinas do currículo convencional, por exemplo, o esporte; enquanto 4 depoentes referem-se à escola como um lugar de segurança social.

A maioria menciona a escola como lugar de referência do saber, uma retórica que dá a indicação original do trabalho escolar, pois ir à escola tem função precípua oficialmente relacionada com a aprendizagem. A estrutura que envolve livros, professores, quadro e outros elementos didáticos corporifica o status social destinado à escola como espaço para aprender.

Segundo Paro (2011), a escola não é homogênea em seu funcionamento e propósitos, especialmente quando considerados seus diferentes níveis de ensino. Há peculiaridades na organização escolar que são específicas do Ensino Fundamental e que se diferenciam da educação superior, por exemplo. Nesta mesma direção, há que pensar as especificidades da Escola de Tempo Integral.

Numa concepção republicana, seu papel visa à preparação para a cidadania no incentivo da prática de direitos e deveres. Sua função social está para além da socialização do conhecimento historicamente produzido; nesse sentido, o espaço escolar passa a ser mais do que muros e salas de aula, de modo que também representa inclusão, território, cidade, pertencimento, para então configurar-se como espaço de transformação da realidade social.

Quando apontam a escola como lugar de aprender, os egressos retratam o ideário de que a Escola de Tempo Integral comporta a educação tal qual os estudantes precisam receber. Essa é uma visão genérica, que situa todos os meninos e meninas numa condição igual, como se todos tivessem as mesmas necessidades de aprendizagem, dos mesmos conteúdos, da mesma forma, para um mesmo fim. Deste modo, a escola se mostra orientada para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, algo sobre o qual comenta Freire (1991, p. 84) ao ressaltar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

Historicamente, o Brasil se caracteriza por séculos de exclusão e opressão de grupos sociais, diante dos quais as práticas educativas muitas vezes foram de mera reprodução do saber e alimentaram esse legado por meio de projetos educacionais excludentes, racistas e patriarcais.

Nessa direção, a escola se abstém do seu papel de educar as novas gerações, instruindo-as apenas para seu papel tecnicista de formação para o trabalho, buscando apoio equivocado na LDB 9394/96, que postula em seu art.2º²⁸ a formação para o trabalho como função delegada à educação. Paro (1999) discute a centralidade da escola quanto à preparação para o trabalho, afirmando que, para que o trabalho seja mediação para o bem viver, numa sociedade de humanos, há que predominar a liberdade e não a necessidade.

Na esteira de sua afirmação, situa a LDB em face do dever de valorizar os princípios de liberdade e ideais de solidariedade. “É preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, em relação de colaboração, e não de dominação com os demais” (Paro, 1999, p. 7). Embora cada etapa da educação escolar possua fins específicos, todas elas precisam promover experiências que estimulem a construção da autonomia, sobretudo se pretendem que os estudantes sejam protagonistas de suas vidas, como apregoa a Educação Integral.

O fortalecimento institucional da Escola de Tempo Integral se esteia na responsabilidade educativa a que se propõe, pois não há sentido de ampliar o tempo de estudos sem que haja uma finalidade também ampla de formação de sujeitos críticos. Para tanto, gestores, professores, pais e alunos precisam compreender o significado de permanecer estudando por mais horas.

²⁸ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreende-se então que, a fim de que alunos e pais se sintam seguros em matricular na ETI, é importante que a sociedade enxergue a intencionalidade pedagógica e compreenda a dinâmica educacional na perspectiva de turno inteiro, evitando-se assim deturpações acerca da proposta integral, de tempo e formação.

Viver do improviso, dos convites externos para frequentar oficinas ou atividades em caráter pontual, preencher um turno com atividades fragmentadas são ações que distorcem a função de formar integralmente. No contexto da presente pesquisa, foi possível constatar que estes fatos aconteceram com frequência quando a unidade de ensino não teve condições de assegurar atividades que sustentassem a proposta do Tempo Integral. Ao precisar contar com os apoios externos, voluntários e eventuais, ficaram evidentes fragilidades de articulação entre o proposto e o realizado.

Um outro apontamento que diz respeito à organização da Escola de Tempo Integral como lugar de aprendizagem é o turno bipartido. Dentro de um período, acontecem somente as disciplinas do currículo formal, e em outro período, somente as disciplinas consideradas complementares. Como explicam Coelho e Hora:

Desta forma, o turno destinado ao trabalho em sala de aula é relacionado aos conteúdos isolados, descontextualizados e sem significado, ao invés de produção do conhecimento. Em contrapartida, o contraturno se destina a tudo que não é considerado ensino, como se estes espaços e tempos não fossem lócus de conhecimento escolar sem distinção hierárquica em relação ao que recebe tratamento formal e disciplinar (Coelho; Hora, 1999, p. 12).

Para empreender um projeto educacional com aspectos integralmente formativos, que se preocupe com o caráter democrático de inclusão e construção da cidadania, o uso e a qualidade do tempo são imprescindíveis para abrigar outras práticas de formação, como o esporte, tal qual foi apontado pelos respondentes. O esporte, além de prazeroso, carrega consigo muitos aspectos formativos que a vida, em sua essência, exige do indivíduo humano.

Nos diferentes espaços onde atua, o esporte é um caminho para a Educação Integral, pois ele é um mobilizador de aprendizagens em todas as dimensões. O esporte educacional leva crianças e jovens a se desenvolverem não só numa dimensão do fazer, mas também (e principalmente) do saber, do ser e do conviver. Então, se pensar a partir do jogo e da brincadeira, o esporte é um recurso pedagógico muito potente para fortalecer o desenvolvimento da Educação Integral nas dimensões física, emocional, cognitiva, social, moral e cultural (D'Angelo apud Castro, 2020).

Esse desdobramento é particularmente relevante pelo fato de a Educação Física acompanhar experiências de Educação Integral em Tempo Integral. Considere-se como o Programa Mais Educação estabeleceu um macrocampo chamado *Esporte e Lazer*, compondo-

o com diversas modalidades esportivas. No ano de 2009, o Ministério dos Esportes e o Ministério da Educação estabeleceram uma parceria entre o Programa Mais Educação e o Programa Segundo Tempo (PST).

O objetivo consistiu em “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte para promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, além da formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social” (Brasil, 2018b, p. 6). Com isso, ocorreu a oferta do esporte educacional com princípios embasados na proposta de Educação Integral, considerando que a escola é uma instituição com grande poder de ação nas mudanças culturais e na ampliação das possibilidades educacionais do esporte (Brasil, 2009b).

Conceitos como participação, colaboração, cooperação, liderança, protagonismo estudantil, integração da comunidade, entre outros, fazem parte de um conjunto de dimensões que perpassam pela amplitude da política de Escola de Tempo Integral, que, sob o olhar de um 3º grupo de egressos, indicaram a escola como espaço de segurança social.

Para compreender a escola como espaço de segurança social, é primordial colocar o aluno e seu processo de desenvolvimento como o centro da política educacional, uma vez que a práxis da Educação Integral em Tempo Integral o insere numa teia de relações entre o Estado e a sociedade civil, marcadamente, em busca de equidade e justiça social.

Com o propósito de garantir segurança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) admite a importância intersetorial para a proteção e garantia de direitos. No Pará, embora haja uma articulação da relação público-privada no setor educacional, conforme estabelecido pelo PEE/2015, ainda se faz necessário aprimorar processos que assegurem equidade social às crianças e adolescentes.

Uma outra dimensão refletida no contexto da escola pública de Tempo Integral foi o rendimento escolar atrelado ao conhecimento praticado na escola, pois, como argumentam Coelho e Maurício (2016), impõe-se um debate acerca de como os conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – podem ser trabalhados em um tempo alargado e que construa práticas mais emancipadoras.

Ao perguntar-se aos egressos sobre a contribuição do Tempo Integral para a melhoria no rendimento escolar, veem-se os dados apresentados na Tabela 5:

Tabela 5 - Contribuição do Tempo Integral no Rendimento Escolar dos Egressos

3	O tempo integral contribuiu para a melhoria de rendimento?	Sim, por estar mais tempo estudando	Sim, porque os professores criavam atividades para ajudar nas avaliações	Sim, porque as atividades culturais e esportivas contribuíam para o bem estar e a melhoria na aprendizagem	Não, porque não alterou a dinâmica de estudos
		7	7	3	

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Dentre as respostas obtidas, 7 egressos afirmaram que houve melhoria no rendimento por estarem mais tempo estudando; 7 disseram que o rendimento melhorou porque os professores criavam atividades que os ajudavam em classe; e 3 responderam que as atividades culturais e esportivas contribuíram para essa melhora; enquanto 1 participante entendeu que não houve melhoria, porque não houve alteração na sua dinâmica de estudo.

Ao analisar essas declarações, foi percebido que a dimensão do Tempo Integral como possibilidade de avanços na aprendizagem e melhoria da compreensão dos temas curriculares ganha maior visibilidade na percepção dos depoentes. Esses resultados indicam a conexão entre a quantidade de horas e a qualidade do tempo escolar na promoção de conhecimentos.

Tratar a qualidade do tempo é uma questão intrinsecamente relacionada ao objetivo precípua da Escola de Tempo Integral, que pretende uma educação voltada para o desenvolvimento multidimensional dos seus sujeitos, agregando conhecimento científico, ético, estético, corporal e social. Coelho e Maurício (2016) indicam que a escola seria o lócus privilegiado para a apropriação dos conhecimentos que formaram a civilização humana ao longo do tempo. Decerto, não se trata de uma dimensão cronológica apenas, mas da autoidentidade da escola de turno inteiro, que se centra na ação educativa com princípios voltados a alguma expectativa social e/ou ideológica.

Sobre o potencial educativo da Escola de Tempo Integral, o perfil dos professores é também uma das questões que merece atenção, pois na percepção dos egressos, os docentes os ajudavam propondo atividades com pontuação correspondente. Porém, a função docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa (Pérez Gómez, 2007, p. 353). Ademais, a área de Educação vive constantes mudanças sociais e tecnológicas, cada vez mais aceleradas, exigindo de seus profissionais responsabilidades e novos desafios.

As atribuições conferidas aos professores os colocam como sujeitos imbricados ao avanço da qualidade do ensino e cobram deles, dentre outras coisas, o compromisso com a qualidade educacional, compreendendo-os como aqueles que detêm a compreensão das ações

do cotidiano educacional, sendo também, por essa razão, aqueles que devem assumir o planejamento e atuar em práticas pedagógicas integradoras.

Desse modo, um recorrente entrave à docência é o domínio de ferramentas tecnológicas. O público jovem domina facilmente este campo, mas muitos professores não conseguem acompanhar a rapidez do ciberespaço, o que ocasiona distanciamento e desinteresse do estudante pela “formatação” didática da socialização do conhecimento. A rapidez e a praticidade oferecidas pela internet muitas vezes substituem a explicação “analógica” do professor.

Por sua vez, a escola e os pais tendem a responsabilizar o professor pelo nível de progresso do desenvolvimento dos seus alunos; como consequência, mediante inúmeras dificuldades, somam-se queixas do professor sobre os alunos e vice-versa, fragilizando inclusive a relação professor-aluno, outrora muito preconizada por estudiosos da área educacional. Sobre a interação de professores e alunos, Tardif e Lessard (2009, p. 23) sinalizam que:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre a interação cotidiana entre os professores e os alunos. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do trabalho escolar, e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Os egressos expressaram tanto a credibilidade e a importância da escola foram nitidamente, quanto a participação dos professores no processo de desenvolvimento discente. Com isso, ficou nítido que um número menor de egressos reconheceu nas questões culturais e esportivas a contribuição para a elevação da qualidade do rendimento escolar.

O desenvolvimento de atividades por intermédio da arte, do esporte, e da cultura costuma ser pautado como complemento da escola formal, ao passo que, na perspectiva da Educação Integral, esses componentes estruturam a diversificação curricular. O cuidado de organizar o currículo dialoga diretamente com o pensamento de Anísio Teixeira (1994), o qual postulava que, além do horário estendido, o currículo precisa ser enriquecido com atividades práticas.

Coelho e Hora (2009) pontuam que as propostas de Educação Integral primaram sempre por esse viés ao discutirem a formação do homem completo. Nessa direção, abrigam no espaço formal da escola múltiplos conhecimentos sociais e culturais que são escolarizados e que, à medida que são experienciados, tendem a fomentar o protagonismo e o sentimento de pertencimento nos sujeitos.

Na formulação do Programa Mais Educação, essa foi uma questão primordial, já que as atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral deveriam ter sido relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que afinal é uma só (Brasil, 2011). Ou seja, o currículo precisa estar integrado, evitando-se a dicotomia entre disciplina e atividades complementares, com atribuição de menor valor a estas, que por sua vez, compõem um turno específico para sua realização.

Assim, Moll (2012, p. 97) infere que a escola brasileira tem como desafio a superação da divisão de turno, que estabelece um turno fixo para disciplinas tradicionais e outro turno para atividades que tornam agradável o tempo escolar.

Na perspectiva do PEE-PA (Pará, 2015a), o currículo transcende os muros da escola, reconhecendo a importância educativa da “cidade educadora”, a fim de avançar na “formação ética e cidadã”. Ao tratar sobre currículo na educação pública de Tempo Integral, há uma profusão de ações que necessitam do entrelaçamento dos atores envolvidos, demarcando o compromisso com a finalidade educativa por parte de poder público, família, comunidade e escola.

Um outro aspecto de relevância no cerne da ETI diz respeito às relações que se estabelecem por meio da convivência diária por mais horas. O questionário aplicado buscou saber sobre o TI e as relações interpessoais. A Tabela 6 apresenta os números:

Tabela 6 - Relações interpessoais na Escola de Tempo Integral

O tempo integral e as relações interpessoais	Facilitou as relações interpessoais entre os estudantes	Facilitou as relações entre alunos e professores	Facilitou as relações entre os alunos e os demais profissionais da escola	Não influenciou nas relações interpessoais
	8	2	5	3

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

No que tange às *relações interpessoais*, 8 egressos apontaram que passar mais horas na escola estreitou a relação entre os alunos; 5 disseram que isso estreitou as relações entre os alunos e os demais profissionais da escola; 3 não viram qualquer influência nas relações interpessoais; e 2 responderam que isso influenciou na relação professor-aluno.

As respostas dadas levam a refletir sobre as relações interpessoais no interior da escola, especialmente quando o período de convivência é alargado e a proposta educacional é ampla e desafiadora.

Pelos relatos dos egressos, é compreensível que a interação social mais expressiva aconteceu entre os alunos. Cumpre destacar que o artigo 2º da Resolução Normativa 002/2012 da SEDUC-PA tem como objetivos para a implementação da Escola de Tempo Integral:

- I. Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II. Intensificar as oportunidades de socialização na escola; (Pará, 2012a).

A necessidade de amplitude das relações interpessoais convoca a comunidade escolar, envolvendo todos os profissionais que compõem este ambiente, uma vez que, pelo seu caráter democrático, dispõe-se a abrigar a diversidade. Moll e Leclerc (2013, p. 2) asseveram que “o trinômio educação, diversidade e Tempo Integral pressupõe reconhecimento das diferenças e dos diferentes, demarcando o caráter democrático da ETI”.

A variável tempo institui-se nessa relação como condição de qualidade para a consolidação do direito à educação. Mas, para além desse aspecto, o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola (Moll; Leclerc, 2013, p. 3).

Gadotti (2009, p. 38) enfatiza que “a ETI tem que potencializar o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras”. Aderindo à Educação na perspectiva da integralidade, o sentimento de pertencimento tem grande importância, pois, para os jovens, as comunidades de pertencimento são espaços em que podem vivenciar suas condições juvenis, reinventando trajetórias de vida e criando interações afetivas (Dayrell, 2007).

As informações geradas pelo relato dos egressos indicaram que as experiências que obtiveram na Escola de Tempo Integral, durante 4 anos, produziram percepções a partir do vínculo estabelecido com a instituição, o que possibilitou a ampliação do escopo deste estudo no cumprimento de seu objetivo.

Concluída esta primeira fase analítica, a seguir desvelam-se outros aspectos pertinentes e não menos importantes que articulam e compõem o cenário pedagógico real, ainda bastante distanciado do ideal em termos de estrutura para o favorecimento da Educação Integral em Tempo Integral.

4.4.3 A infraestrutura das Escolas Públicas de Tempo Integral e a inviabilidade dos projetos diversificados

Durante toda a organização do material coletado, a atenção da pesquisadora esteve voltada para o conteúdo constante nos registros dos egressos, procedendo à apreciação dos dados, desde sua condição original até todo o processo de refinamento dos mesmos.

Conforme proposto no questionário aplicado, as duas últimas questões foram abertas e trouxeram mais um pouco da narrativa das vivências deste grupo de egressos, objeto do estudo em tela. Para essas respostas, escolheu-se uma abordagem distinta, optando-se por um processo analítico baseado na metodologia da Análise de Conteúdo. Segundo Franco (2018), o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Já como acentua Bardin:

A análise de conteúdo como uma metodologia consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Considerando que a Análise de Conteúdo conta com um conjunto de ações intencionais, esta organização iniciou com uma leitura minuciosa, configurando a fase da pré-análise, que consiste no primeiro contato do pesquisador com o conteúdo a ser analisado. É justamente o que Bardin (2016) chama de leitura flutuante.

Esta fase é chamada de leitura flutuante. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (Bardin, 2016, p. 6).

O processo formal da Análise de Conteúdo, enquanto metodologia, define várias regras. Esta dissertação cumpriu inicialmente a Regra da Exaustividade, que contém a seguinte orientação ao pesquisador:

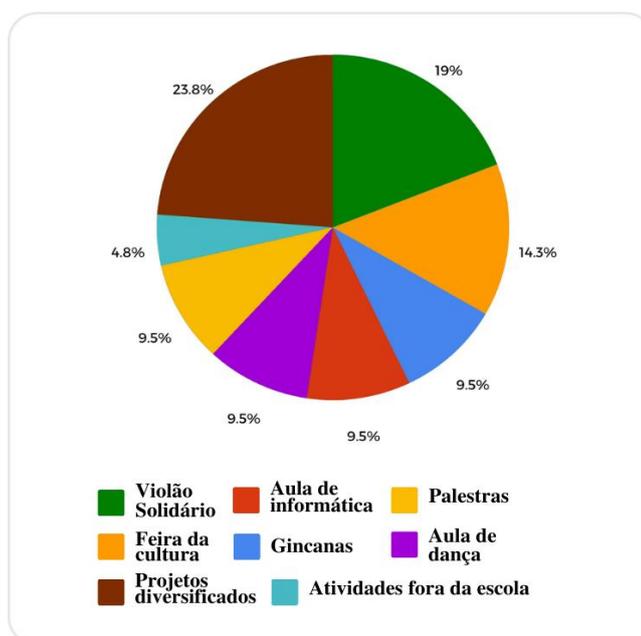
[...] é preciso considerar todos os elementos desse corpus. Mesmo que apresentem dificuldades de acesso a informações complementares, sempre será necessário direcionar todos os esforços para buscá-las com o objetivo de configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais e políticas presentes e, historicamente, contidas nas mensagens emitidas.

Nesse sentido, fica demarcada a extrema importância do aporte teórico para referenciar as informações trazidas pelos egressos, até porque o questionário, enquanto

instrumento de coleta de dados, possui um limite de indagação, uma vez que não agrega diálogo contínuo entre o pesquisador e os informantes. Em vista disso, o processo de aproximação ao conteúdo decorrente das respostas encontra-se exposto nos gráficos subsequentes, organizados de acordo com o levantamento das respostas.

Quando indagados sobre qual atividade escolar e/ou projeto educacional eles experimentaram na Escola de Tempo Integral, considerando como podem ter interferido de forma significativa no desenvolvimento deles como pessoas ou como estudantes, foram obtidas as respostas que compõem o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Atividade escolar ou projeto educacional que interferiu de forma importante para o desenvolvimento escolar e pessoal dos egressos.



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

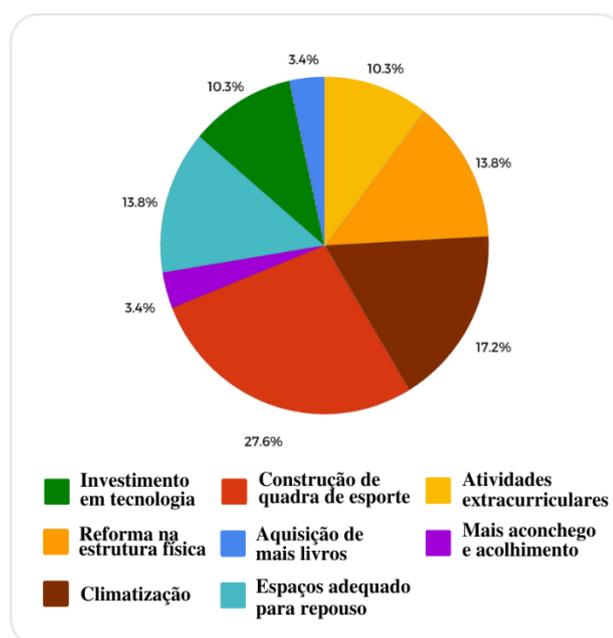
Os egressos trouxeram a expressão *projetos diversificados* para indiciar as atividades que não estavam no currículo convencional; por essa razão, o Gráfico 14 registra 23,8% de relevância dos “projetos diversificados”.

Na especificação das atividades, o Projeto Violão Solidário representou 19% de contribuição para o desenvolvimento escolar e pessoal dos egressos. A Feira da Cultura foi apontada com 14,3%. Aulas de informática, gincanas, palestras e aulas de dança com 9,5% de relevância. Enquanto isso, “atividades fora da escola” foi também uma expressão utilizada pelos egressos ao se referirem às apresentações e visitas a outros espaços educativos, sendo apontadas com 4,8% de relevância.

Diante disso, é evidente o reconhecimento dos egressos quanto ao conjunto de atividades que compuseram o currículo vivenciado em turno integral, confirmando a importância da relação entre Educação Integral e diversificação curricular defendida por Coelho e Hora (2009 p. 4) como “um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis”. Nesse debate, Moll et al. (2020) defendem que o currículo escolar não pode ser monopolizado pelos conteúdos oriundos das exigências das avaliações de larga escala, pois, “quanto mais música, mais teatro, mais esporte, mais condições para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento”, mais condições haverá para a complexificação do pensamento e construção de autonomia moral e intelectual (Moll et al., 2020, p. 5).

Percebe-se então como essa asserção dialoga com a autenticidade trazida pelos egressos e compactua com uma concepção de Educação Integral como projeto educacional estrutural da escola pública, numa perspectiva democrática, devendo ser assegurada a todos os níveis e modalidades que a constituem.

Gráfico 15 - Sugestões de melhoria para a Escola de Tempo Integral



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Para a melhoria da ETI, a construção da quadra de esportes foi dada como sugestão por 27,6% dos alunos; 17% indicaram a climatização como sugestão para essa melhoria; 13,8% apontaram espaços adequados para repouso; 13,8% sugeriram reforma na estrutura física da escola; 10,3% apontaram melhoria nas atividades extracurriculares; 10,3% sugeriram

investimento em tecnologia; enquanto 3,4% apontaram aquisição de livros; e 3,4%, mais aconchego e acolhimento.

Uma vez apresentados os dados referentes às perguntas abertas nos Gráficos 14 e 15, fez-se necessário retornar às respostas e reexaminá-las, a fim de continuar o processo analítico até se chegar à definição das categorias, que não foram definidas *a priori*, e sim *a posteriori*, ou seja, a partir das respostas dos egressos. No percurso metodológico, as categorias que não são definidas *a priori* emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria (Franco, 2018, p. 65).

A organização dos gráficos, no momento de pré-análise, em face da leitura flutuante, obedeceu à Regra da Exaustividade que Bardin (2016) descreve como sendo o ato de exaurir, que significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões. Ressalta-se que nenhuma resposta dos depoentes foi excluída, de modo que todas foram devidamente consideradas e organizadas.

O processo de idas e vindas no material coletado permitiu a percepção de minúcias que entrelaçaram os escritos dos egressos quando indagados sobre atividades que influenciaram suas vidas e sobre sugestões para melhoria da ETI. Ressalta-se que todo o tratamento minucioso destinado aos dados os colocou em um movimento de refinamento, capaz de orientar o estabelecimento das categorias analíticas em consonância com o objetivo da pesquisa e a questão de investigação.

A prática seguinte foi a de trabalhar com o “princípio da pertinência”, em que “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido” (Franco, 2018, p. 72). Importa registrar que este foi o alicerce para definir as categorias a serem analisadas, uma vez que o delineamento da pesquisa envolveu dimensões literárias, aportes legais e investigação empírica, intrinsecamente pertinentes ao objetivo e à questão de pesquisa.

Ainda assim, o princípio da “produtividade” teve influência nesse processo porque, segundo Franco (2018), um conjunto de categorias é produtivo desde que represente a possibilidade de fornecer resultados férteis, que permitam índices de inferência para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Concluídas estas etapas, emergem as seguintes categorias analíticas: a) atividades ministradas fora das instalações escolares; b) ampliação da formação cultural na escola pública de Tempo Integral ; c) precariedade na infraestrutura escolar.

Para incorrer nas inferências, o próximo passo consistiu em definir as Unidades de Registro. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada

de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2018, p. 41). Os registros podem ser de distintos tipos, podendo estar relacionados à palavra, ao tema, ao personagem, ao item. De acordo com Bardin (2016, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

No caso desta pesquisa, trabalhou-se com o *tema* como unidade de registro, por se tratar de uma perspectiva que envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2018, p. 43).

A partir dessas evidências, foram definidas as Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Com base em Franco (2018), a Unidade de Registro deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação. Franco (2018) aborda a Unidade de Contexto como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise e são importantes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (Franco, 2018).

Definidas as categorias analíticas e suas unidades, esta subseção se propõe a discutir aspectos que permeiam a Escola de Tempo Integral e a Educação Integral, estabelecendo um diálogo entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica no âmbito desta dissertação.

Quadro 5 - Categoria A - atividades ministradas fora das instalações escolares

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Palestras	Palestras proferidas na escola ou sob sua tutela sobre temas variados como: Consciência Negra; Dignidade Sexual.
Projetos	Nomenclatura usada pelos egressos para designar as atividades que aconteceram no turno considerado complementar e que não compunham o currículo educacional oficial.
Gincanas	Atividades que ocorriam na escola ou fora dela fomentando a relação interpessoal.
Visita a museus	Atividades organizadas pela escola, mas que aconteceram fora do seu espaço interno.
Visita ao Planetário	Realização de atividade interdisciplinar fora do espaço da escola.
Apresentação de trabalho em praça pública.	Atividade de protagonismo, onde o estudante apresentava o trabalho em ambiente externo à escola.

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

A organização escolar brasileira e as experiências educativas estiveram por muito tempo fechadas dentro dos muros da escola. Planos e projetos foram comumente traçados para serem executados em salas de aula e/ou nas dependências internas do prédio escolar. Confere-se a esse contexto um perfil tradicional de educação, no qual a metodologia focava

nas aulas expositivas, centradas no professor e com pouca exploração dos estímulos externos. Considere- como “A escola tradicional se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 2000, p. 18).

Neste cenário, apenas o espaço interno funcionou como o lugar de validação das atividades pedagógicas. Porém, o processo de democratização da educação, ainda que lento, vem ampliando reflexões em torno da formação integral e ocupa-se em admitir a existência de um projeto coletivo viável, ressignificando os lugares do contexto educativo, colocando a escola, inclusive, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições, admitindo uma ampliação dos espaços de aprendizagem.

A tessitura das atividades diversificadas que a Escola de Tempo Integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais historicamente construídos e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu (Coelho; Maurício, 2016, p. 109).

Trata-se aí de atividades que saíram da escola e colocaram os egressos desta investigação como protagonistas de suas trajetórias, as quais foram apontadas como significativas para suas vidas. Expressam o gosto pelo contato com o ambiente externo à rotina escolar. Entende-se que a ênfase presente nessas falas pode significar o fortalecimento das capacidades de socialização de seus saberes e também de autoconfiança.

[...] é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas ainda que com a melhor das intenções, reduzi-los a meros “receptáculos” (Vasconcellos, 2009, p. 77).

Nesse sentido, Guará (2006, p. 2) ressalta que a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. Acrescenta ainda que, 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 (Guará, 2006, p. 3). Desse modo, é apreciável o fomento do protagonismo juvenil como ato educativo, valorizando a promoção da autonomia, contribuindo para a consolidação das aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens, por intermédio de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica.

Dentro de uma proposta de Educação Integral como política pública, o currículo assume práticas que dinamizam a vida social contemporânea, portanto, elimina a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. A ampliação do tempo tende a inserir novos espaços e experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola, contando com a intervenção de novos atores no processo educativo dos discentes.

Conforme vêm se configurando no país, os modelos de organização de ampliação do tempo de escola podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele (Cavaliere, 2009, p. 2).

Esta é uma visão que rompe com a crença de que o sucesso da educação está amarrado a uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante, a qual acabaria por enclausurar o processo educacional e a ação pedagógica entre as paredes das unidades de ensino.

Diante destas reflexões, compreende-se a escola como o espaço essencial do processo educativo. É a partir de seu núcleo que se espraiam projetos educativos que não precisam ficar ofuscados e ser inférteis por serem obrigados a se manter em espaço único. Moll (2012) visualiza a integração das escolas aos territórios, de modo que a educação deva ser pensada na perspectiva das comunidades e de ampliação das interações dos estudantes, bem como de suas oportunidades educativas.

Nessa perspectiva de território educador, os egressos chamaram a atenção para o Projeto Violão Solidário, um projeto que abarcava o envolvimento da escola e os espaços externos para sua prática e apresentações. Esta condição se elucida pelo motivo de sua origem estar em fontes outras que não a escola em si. De acordo com o planejamento da coordenação pedagógica, o Projeto aconteceu durante o ano letivo de 2019 e envolveu, intensamente, alunos do 6º ao 9º ano. Embora não tivesse cunho obrigatório, houve participação espontânea e maciça dos estudantes.

Figura 2 - Projeto Violão Solidário na sala de leitura da EEEFM Rui Barbosa



Fonte: G1 Pará (2019).

O Violão Solidário não foi um projeto elaborado pela escola. A coordenadora pedagógica foi procurada pela equipe que desenvolveu o projeto em busca de espaço físico para sua execução e, por ser de interesse da escola, no campo de atividades diversificadas para o período integral, houve o entendimento entre as partes e a escola abraçou a ação. A matéria do portal jornalístico G1 Pará²⁹ explicita seu objetivo.

O projeto é uma plataforma de valorização da cultura paraense, especialmente do violão enquanto instrumento fundamental na música popular brasileira. A iniciativa aposta na arte como meio de contribuir para a formação estética e cidadã de meninos e meninas entre 10 e 15 anos, estudantes de escolas públicas e advindos de famílias de baixa renda. O propósito é fazer da música ferramenta pedagógica e estratégica na redução da violência e diminuição da evasão escolar (G1 PARÁ, 2019).

Esse projeto levou alunos a fazerem apresentação em praça pública e em outros espaços. Ao apontarem essa e outras apresentações, demonstraram o quanto dão importância ao ato de mostrar à sociedade suas habilidades como forma de valorização de seus saberes.

Vale ressaltar que outras vivências, como visitas à Feira Panamazônica do Livro e apresentações em praças públicas, também indicam que é possível construir conhecimento no

²⁹ G1 é uma iniciativa de conteúdo jornalístico do Grupo Globo, criada e pensada para a modalidade digital.

território do lado de fora da escola, sem, no entanto, descredenciar a instituição escolar e seu valor social.

O Programa Mais Educação esteve no centro desse debate, defendendo a importância dos territórios educativos numa perspectiva de entrelaçamento com a escola, elucidando que os territórios se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas educacionais.

Quadro 6 - Categoria B - ampliação da formação cultural na escola pública de Tempo Integral

Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Aula de Violão	Projeto cultural relacionado à formação musical acontecendo sob a gestão da escola
Feira da Cultura	Atividade cultural e interdisciplinar compondo o calendário de atividades escolares
Aula de dança	Aulas relacionadas a ritmos, ministradas durante as práticas de atividades físicas
Projetos diversificados	Atividades de cunho pedagógico-cultural que ocorriam no turno complementar

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Uma Escola de Tempo Integral vive o desafio da formação humana frente a uma nova organização de tempo e de seus espaços, do currículo e de sua intencionalidade educativa, numa perspectiva abrangente de formação, alicerçada em uma concepção de educacional que vai para além dos paradigmas tradicionais.

Esta concepção admite a pluralidade curricular, na qual a dimensão cultural estabelece um diálogo entre o conhecimento formal e a construção popular presente na vida dos estudantes e de suas comunidades. Nesse sentido, a escola precisa se dispor a estimular diversas formas de expressão e revelar identidades muitas vezes embaçadas pela escassez de recursos destinados ao setor educacional.

No campo da legislação, em âmbito nacional, a LDB 9394/96 em seu artigo 3º inciso II prevê : “O ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996). Em âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação (PEE/2015) define na meta 6: “Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em Tempo Integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, inclusive culturais e esportivas” (Pará, 2015a).

No ano de 2012, quando houve a proposta de implementação da Escola de Tempo Integral no Pará, com vistas à promoção de uma Educação Integral, a resolução normativa 002/2012-SEDUC (Pará, 2012a) e a resolução 003/2012-SEDUC (Pará, 2012b) das Diretrizes para a Educação Básica propunham para o Ensino Fundamental:

Implantação gradativa da escola em Tempo Integral, assegurando a todos os alunos, em especial, aqueles 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, 2012a).

Devido às várias acepções do termo cultura, em vez de buscar conceituá-lo, a intenção aqui é de compreendê-lo como eixo planejador das atividades pedagógicas que valorizam uma abordagem mais relacionada com música, literatura, dança, artesanato, que são instrumentos de manifestação cultural de comunidades.

Segundo Coelho (2009), a Educação Integral é investida de uma concepção crítico-emancipadora que na prática eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que possibilitam uma formação mais completa do ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem: os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes; e o trabalho (Coelho, 2009, p. 9).

Um cuidado necessário nesse campo é o fato de ser comum classificar arte e cultura como atividades lúdicas. Ainda que ambas sejam imbuídas de um caráter lúdico – por isso mesmo são normalmente muito prazerosas para os estudantes –, não podem ser meramente situadas na ludicidade despreziosa, pois há uma perspectiva de integralidade na formação que se dá por meio da cultura e da arte, a qual a escola precisa prover, afastando-se de padrões hegemônicos e assumindo um projeto integrador. Essa iniciativa deve estar consubstanciada nos interesses dos estudantes, dentro das especificidades de seu grupo e de sua comunidade, distanciando o tempo educativo de espontaneísmos ou acasos, unindo ciência e formação cultural, sem prescindir de uma delas ou sobrepô-las uma à outra, para assim oferecer oportunidades educativas para todos e todas.

A dimensão cultural na Educação Integral em Tempo Integral marca presença em experiências curriculares como as Escolas-Parque, de Brasília, que ofereciam cursos de desenho, modelagem e cerâmica, corte e costura, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e tecelagem, mas também aulas de música, dança e teatro, além de diversas outras atividades culturais.

Segundo Maurício (2004, p. 41), nos Cieps, durante o dia, além das aulas curriculares, os alunos deveriam ter orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais.

Na agenda de indução à Educação Integral, promovida em 2007 por meio do Programa Mais Educação, havia um macrocampo específico de Cultura e Artes, por meio do qual eram oferecidas em todo o país as modalidades de banda fanfarra, canto coral, percussão, flauta doce, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, capoeira, cineclube e práticas circenses.

No contexto das experiências dos egressos da EEEFM Rui Barbosa, as atividades de natureza cultural foram reveladas como significativas para seu desenvolvimento pessoal e como estudantes, pois lhes permitiram protagonizar ações e exposições de saberes construídos na multiplicidade de práticas e linguagens culturais relacionadas à arte e à educação promovidas pelo Tempo Integral.

Esses relatos confirmam que a formação cultural na escola cria um senso de pertencimento e identidade em crianças e jovens diante da diversidade presente em um mundo cada vez mais globalizado. Moll (2012) infere que a Educação Integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa – prioritária, mas não exclusivamente – para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que se coloca contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (Libâneo, 2001, p. 51).

Articular o currículo com esses componentes, embora seja desafiador, tende a promover práticas que se aproximam de uma postura educacional mais democrática, desagregando a escola do caráter hegemônico da reprodução, incorporado em matrizes excludentes.

O processo de reprodução encontra-se enraizado nos planos gerais de educação. A BNCC³⁰ é um exemplo de generalidade que abriga um padrão hegemônico de cultura e

³⁰ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Curricular Comum deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades

educação por ser um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, [201-]). Do ponto de vista estrutural, a Base trata o conjunto de conhecimentos como se todos os estudantes tivessem o mesmo cabedal cultural para construir os mesmos conhecimentos num mesmo período letivo.

Por se tratar de uma instituição que abriga em seu interior o atendimento às classes populares, a escola pública precisa contrapor-se ao modelo hegemônico de educação que segue perpetuando a desigualdade educacional e, por conseguinte, a desigualdade social.

Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira já propunha nos anos 30 uma intervenção sobre a educação das classes populares, empreendendo um caráter democrático que oportunizasse a inclusão das crianças pobres no contexto educacional e buscou dotar a escola pública de um ensino de qualidade.

Em face destas questões, é possível conceber a escola pública como o espaço de educação formal das classes populares. Ainda assim, muitas vezes essa instituição revela-se apenas como um amontoado de crianças e jovens que são engolidos por uma cultura que alimenta as desigualdades, sem, no entanto, dispensar a esses sujeitos um espaço de pertencimento real, além da efemeridade constituinte dos projetos propostos para os estudantes. O projeto Violão Solidário e as visitas a museus, que ocorreram sob a gestão da EEEFM Rui Barbosa, demarcam bem essa finitude, ou seja, são projetos descontinuados por diversas razões.

Arroyo (2015a) chama de antipedagogia as empreitadas que pensam crianças e adolescentes pobres como inferiores em valores e cultura, e alerta que mecanismos sutis de segregação (des)estruturam a “escola para o pobre”, acentuando as desigualdades sociais e ampliando a exclusão escolar. Isso acontece exatamente pela negação do direito a uma educação que promova a consciência crítica e cidadã.

Quadro 7 - Categoria C - precariedade na infraestrutura da Escola Pública de Tempo Integral

Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Reforma da escola	O prédio escolar estava com as dependências bastante danificadas, precisando de reforma.
Ar-condicionado	O espaço físico sem climatização tornava-se desconfortável e incômodo, comprometendo as atividades em Tempo Integral.
Espaço para descanso	Após o almoço não havia espaço adequado para o repouso.
Quadra poliesportiva	Os estudantes utilizavam a área do refeitório para fazer atividades físicas.
Biblioteca	A biblioteca era resumida a uma sala de leitura sem a atualização do acervo literário.
Ventiladores	Os ventiladores eram danificados. Precisavam de manutenção.
Banheiros	Os banheiros não davam segurança e privacidade aos alunos.
Equipamentos eletrônicos	O laboratório de informática não recebia softwares atualizados.
Salas de aula	As salas de aula eram muito quentes e sua mobília precisava de constante manutenção.
Espaço para repouso	A escola não oferecia espaço adequado para repouso. Após o almoço, o repouso acontecia nas carteiras das salas de aula.
Laboratório de informática	A falta de computadores suficientes e atualização de softwares, inviabilizavam muitas aulas neste espaço.
Banheiros	Os banheiros não ofereciam segurança e privacidade aos estudantes.

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários.

Voltando às respostas ao questionário, a precariedade nos espaços escolares foi indicada pelos egressos como um grande entrave para o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Estes relataram que as aulas de Educação Física aconteciam, na maioria das vezes, no refeitório da escola e destacaram que sempre que tinham aula naquele espaço precisavam retirar as mesas e cadeiras para refeições. Outro relato nessa mesma direção era como ficavam inadequadamente recostados sobre as carteiras das salas de aula após o almoço, procurando posições de descanso e relaxamento para continuarem no turno subsequente, porque a escola não lhes oferecia espaços para esse fim. Suas aulas no laboratório de informática foram por vezes impedidas por falta de softwares adequados e por falta de manutenção nos computadores. Também houve momentos em que tiveram que abrir mão de tomar banho por não sentirem segurança no uso dos banheiros, e outras tantas situações que silenciosamente denunciam a ausência de comprometimento dos órgãos competentes para com a Educação Integral.

No início desta pesquisa, ao visitar a escola onde foram formados os egressos respondentes desse estudo, foi possível verificar a situação dos espaços físicos e perceber

instalações antigas e bastante deterioradas. Salas de aula com manchas de infiltração, carteiras molhadas por goteiras no telhado, suporte de braço de carteira despregado, entre outros tantos problemas no prédio. Ao receber o retorno dos egressos, ficaram constatadas estas e outras fragilidades que implicam no desenvolvimento qualitativo das aulas e conseqüentemente da aprendizagem.

Considerando que a garantia da infraestrutura está diretamente relacionada a investimentos financeiros, compreende-se que a complexidade e importância do tema precisam ser discutidas pela sociedade para que possamos debater em conjunto as políticas públicas da pasta da Educação. Além disso, é necessário dar foco ao aporte financeiro, uma vez que a melhoria da qualidade educacional necessita da organização de prédios e recursos materiais, do contrário apenas reforça os estigmas da escola pública como aquela que se apresenta de forma precária, mínima e desinteressante.

Discutir as questões de infraestrutura traz de volta o olhar para o Programa Mais Educação, por meio do qual foi preconizada a ampliação da jornada para 7 horas diárias como uma das ações de implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O material didático para a realização das oficinas foi assegurado pelo governo federal, ficando a cargo da Secretaria de Estado de Educação do Pará a adequação dos espaços nas alvenarias dos prédios escolares. Cavaliere (2007), sinaliza que:

embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de Tempo Integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes. Mesmo se considerarmos certas soluções que localizam parte das ações educativas, no regime de Tempo Integral, fora do espaço escolar, ainda assim os gastos com pessoal, alimentação, transporte e outras necessidades tendem a aumentar (Cavaliere, 2007, p. 8).

Tendo em vista a complexidade da infraestrutura escolar para promover uma formação integral, é irrefutável que a escola precisa dispor de mecanismos diversos para auxiliar seus alunos em direção à integralidade de seu desenvolvimento. Diante disso, vê-se como o PMEd representou uma gama de alterações de tempo cronológico e de tempo pedagógico, e com ele entraram na escola os recursos previstos para sustentar o apoio didático às atividades implementadas, para pagar os monitores das oficinas e garantir o que estava proposto no projeto pedagógico, buscando a ampliação de horizontes científicos e culturais. O leque de atividades na escola foi composto por música, teatro, educomunicação e outras linguagens, que permitiam a ampliação da ação educativa, inspirada numa perspectiva de formação humana.

Importa destacar que, nas iniciativas de implantação da Escola de Tempo Integral no Brasil, o financiamento e infraestrutura sempre foram grandes desafios para assegurar sua manutenção com qualidade. Porém, uma vez que instâncias governamentais assumem o fomento de uma política pública de tamanha envergadura, o planejamento e o financiamento precisam caminhar juntos para assegurar o direito do estudante a ter uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) constituiu-se como um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, em sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos municípios, dos estados e do Distrito Federal. Segundo Menezes (2012):

O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o Tempo Integral a todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o Ensino Fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em Tempo Integral (Menezes, 2012, p. 5).

A aplicação de recursos do Fundeb, sob o Decreto nº 6.253/2007, regulamentou a Educação Básica em Tempo Integral como sendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. Vale ressaltar que, a partir de 2011, as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino passaram a ter igualdade nos valores de repasse, deixando para trás a equivalência a cada modalidade. Porém, é necessário dar atenção ao fato de que diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino devem apresentar custos diferenciados e, sob essa perspectiva, necessitam de recursos também distintos.

O financiamento da Educação Básica pública em Tempo Integral tem sua garantia associada ao Fundeb, que destina recursos para todas as matrículas com extensão da jornada escolar correspondente a, no mínimo, sete horas diárias (Menezes, 2012, p. 12). No caso do Tempo Integral, este recurso pode apresentar um percentual até 60% superior aos que são realizados nas diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Cabe destacar que o avanço na qualidade da educação também está relacionado à implantação do custo aluno-qualidade (CAQ) como referência para seu financiamento. O CAQ é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e

modalidade da Educação Básica. Na maioria das vezes é um recurso escasso, uma vez que depende das flutuações da economia e das políticas fiscais postas em prática pelos governos.

A dinâmica de arrecadação e repasse de recursos exige das instâncias públicas um olhar consciente sobre as peculiaridades do turno integral, do contrário, mantêm-se entraves para a sua viabilidade, impossibilitando uma estrutura de funcionalidade adequada dentro da escola e fora dela.

Mediante esta análise, fica claro que o aumento do tempo dos estudantes nas escolas públicas paraenses não necessariamente significou a superação da segregação em relação aos setores populares da sociedade, situação esta que segue na contramão da Política Educacional de Tempo Integral que, de acordo com a meta 22 do Plano Estadual de Educação Integral do estado do Pará, visa prover nas Escolas de Tempo Integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, ao menos duas refeições, apoio às tarefas escolares, e a prática de esportes e atividades artísticas.

Após esse processo analítico, constatou-se que a escola pública de Tempo Integral no estado do Pará não obteve viabilidade financeira para sua implementação, contando com a estrutura que já possuía, ao que se soma uma série de carências para assegurar um projeto competente de formação multidimensional. Diante desse fato, depreende-se que a implantação do referido projeto demonstra ter-se estabelecido com base em um caráter primordialmente assistencialista. Ainda assim, há um esforço demandado pela equipe de profissionais escolares para o atendimento em turno inteiro, o que incide muitas vezes em práticas pedagógicas realizadas com certa pressa e pouca efetividade.

Nesse sentido, compreende-se que a materialização da Educação em Tempo Integral não acontece pela simples extensão do tempo na escola. Sua concretização efetiva está diretamente relacionada à qualidade da educação que é oferecida aos estudantes, exigindo dos sistemas de ensino um projeto pedagógico diferenciado, infraestrutura e meios adequados para sua implantação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a Política Educacional de Tempo Integral a partir de estudantes egressos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Belém, no estado do Pará, o que ofereceu um contato muito próximo com a profusão de elementos macro e microestruturais necessários para a instrumentalização e implementação desta política educacional.

No levantamento de trabalhos acadêmicos, realizado no início da pesquisa, constatou-se que o Tempo Integral e a Educação Integral constituem uma agenda político-educacional bastante vasta, contando com uma gama de publicações científicas na área da Educação Básica. Porém, o fato de não serem identificadas produções acadêmicas que analisassem esta política pública por meio de estudantes egressos do Ensino Fundamental, inspirou este estudo sobre como foi implementada a Política Educacional de Tempo Integral, de 2016 a 2019, no Ensino Fundamental público em Belém do Pará, tendo como norte as percepções de jovens que vivenciaram o cotidiano da escola pública de Tempo Integral, com todas suas nuances impostas por realidades de indiferença, descaso e desigualdade.

Com o apoio de constructos teóricos, fundamentados por estudiosos do tema, a análise foi se delineando numa relação estabelecida entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica, considerando as dimensões que compõem a temática da Política Educacional de Tempo Integral, desde as nomenclaturas – que parecem se misturar no senso comum – até as especificidades traduzidas pelos egressos, sedimentadas por suas vivências escolares.

Decerto, os termos que indicam as experiências de tempo educacional estendido transitam por concepções e contextos nos quais se estabeleceram propostas diferentes de educação. Coelho (2009) exprime esta diferenciação deixando claro que o termo Educação Integral é voltado para o aspecto formativo, implicando nas múltiplas dimensões dos sujeitos, enquanto o Tempo Integral concentra-se no número de horas que a escola deve disponibilizar para esta formação por meio de atividades diversificadas ou não.

Paro (2009), Arroyo (2015a) e Cavalieri (2015) corroboram ideias sobre a importância desta distinção, para que não se estabeleça a compreensão de que basta ampliar o tempo e oferecer o mesmo tipo de educação conteudista, o qual há muito se tem oferecido.

Embora sejam instâncias diferentes, entende-se que merecem ser compreendidas como complementares, pois, após muitos estudos apontando a importância de uma pedagogia voltada para a autonomia dos discentes, não há sentido ampliar o tempo de escola para os estudantes viverem um currículo engessado em vertentes educacionais obsoletas, presas

apenas ao aspecto cognitivo, em uma postura de indiferença diante de toda a complexidade humana dos estudantes. Nesse sentido, retoma-se Teixeira (1953) ao idealizar uma escola mais democrática, que alcançaria a todos por meio de um currículo composto não apenas por letras, mas também pelo ensino de música, artes e desenho, superando a visão de uma educação reducionista.

Ainda que se encontrem na literatura defesas de que é possível realizar Educação Integral nas parcas quatro horas de um turno, esta reflexão, apoiada em Guará (2006), traduz a importância da extensão do tempo para contemplar uma educação multidimensional na escola pública. Até mesmo porque é possível que a escola seja a única via capaz de oferecer aos filhos da classe trabalhadora o contato com linguagens artísticas e saberes diversificados que se estendam para além do currículo convencional, ao contrário de jovens que pertencem a uma camada social financeiramente privilegiada, que podem pagar pelo acesso a teatros, shows, aulas de dança, práticas de esportes, viagens etc.

A aplicação do questionário como ferramenta de obtenção de dados para esta análise, permitiu identificar que o público atendido por esta política são rapazes e moças oriundos da camada pobre da população de Belém, vivendo em bairros da periferia, filhos de pais e mães que trabalham em feiras e em cargos subalternizados em empresas comerciais. Daí não ser surpresa o fato de muitos desses adolescentes terem experiência no mercado de trabalho informal para agregar financeiramente no sustento de suas famílias.

Diante desse abismo social e educacional, acredita-se no potencial da escola pública, desde que haja compromisso político do poder público para ofertar uma Educação Integral como forma de dirimir tamanhas discrepâncias que apartam as juventudes em termos de oportunidades. Para isto, compreende-se o quão é imprescindível que programas que visam ampliar a jornada diária escolar superem visões estigmatizadas das adolescências e juventudes populares, para que não recaiam em um modelo educacional que, em vez de garantir direitos, trabalha somente com a proteção social de maneira pontual ou os segrega a ponto de os levar à desistência dos estudos.

É possível afirmar com precisão que o olhar dos egressos sobre essa experiência permitiu apurar a realidade do tratamento que é dispensado aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que estudam em escolas sucateadas, distantes de suas residências, por razões sociais que impactam sua vida escolar e que, por imposição de condições estruturais, precisam recriar e improvisar espaços para receberem a formação um pouco mais amplificada.

A Escola Estadual Rui Barbosa, espaço da vivência dos egressos do Tempo Integral, sujeitos desta pesquisa, é uma escola antiga, que retrata muito bem o “atropelamento” que

sofreram as unidades de ensino na cidade de Belém quando, no ano de 2014, aconteceu a inserção da ampliação do tempo, sem que suas instalações passassem por um processo de adequação para receber a demanda. Este tipo de situação leva ao entendimento de que a democratização tão almejada não é cotejada com as ações do poder público, sobretudo, no sentido da garantia do direito à “educação para todos”.

O processo de análise permitiu refletir a partir das experiências dos(as) estudantes egressos(as), conduzindo aos achados desta pesquisa, assim sintetizados:

- A extensão do tempo escolar é considerada pelos egressos como período de grande importância para promover mais aprendizagem;
- As atividades complementares ofertadas foram acessadas, muitas vezes, pelo movimento de organização espacial feito pelos próprios discentes, juntamente com a gestão pedagógica da escola;
- A participação dos estudantes em atividades realizadas em territórios externos à escola foi considerada pelos egressos como ação que influenciou no desenvolvimento escolar e pessoal dos estudantes;
- A ETI é submetida, muitas vezes, ao imprevisto pedagógico em razão da escassez de espaços físicos, recursos financeiros e materiais a ela destinados;
- A falta de infraestrutura na ETI inviabilizou a diversificação curricular para a promoção de 7 horas educativas diárias.

Durante o procedimento de análise, ficou nítido que, ao responderem sobre as dimensões da experiência em Tempo Integral, os egressos deram destaque às atividades relacionadas ao “currículo complementar”; em suas respostas, tais atividades soaram como algo que fez diferença de modo positivo em suas vidas, quer como pessoas quer como estudantes. A dança, as aulas de violão, as palestras e feiras viabilizaram oportunidades de enriquecimento cultural para estes jovens que pertencem a uma camada da população com reais dificuldades de acesso a bens culturais.

A pesquisa com os (as) egressos(as) demonstrou também o quanto a Escola de Tempo Integral lhes foi importante referência de aprendizagem, visão essa que valoriza o lugar que esta instituição ocupa na sociedade. Contudo, é sabido que a escola pública não tem como prover sozinha a estrutura robusta do Tempo Integral, uma vez que depende de recursos públicos para que efetive a gestão interna – fato que leva a concluir que, nestes moldes ora

apresentados, ela continua e continuará distante de assegurar o direito educacional legalmente defendido pelo Estado.

As políticas de financiamento da educação postulam que programas de ampliação do tempo precisam ter como pano de fundo o suporte contábil. No que concerne à Escola de Tempo Integral, o financiamento da educação por parte do governo federal ocorre por meio do Fundeb, e os estados e municípios ficam responsáveis pela administração de seus sistemas, com um percentual de 25% da arrecadação local.

Embora o estado do Pará tenha estabelecido em seu Plano Estadual de Educação uma meta de ampliação de escolas em turno integral menor do que a meta estabelecida no Plano Nacional, este não conseguiu alcançá-la por meio da Secretaria de Estado de Educação.

Ainda que a Política Educacional de Tempo Integral esteja balizada por um acervo documental e regulatório expressivo, o caso estudado, por meio da pesquisa teórica associada à pesquisa empírica, forneceu dados que apontam a inércia do poder público diante da escola pública de Tempo Integral. Esse processo evidencia como, ao mesmo tempo em que houve um período de ampliação da oferta, a falta de estrutura para o devido funcionamento resultou na escassez da qualidade da formação quando se mantiveram o sucateamento dos espaços escolares, a insuficiência de recursos materiais e a inconsistência do projeto pedagógico, que na prática deveria constituir um meio de superação de desigualdades, tal como pressupõem as concepções de Educação Integral e a Política Educacional de Tempo Integral.

Um outro apontamento de extrema importância é a inserção do Programa Mais Educação no cenário nacional, no ano de 2007. O PMEd foi um destaque do Programa de Desenvolvimento da Escola, atrelado ao Movimento Todos pela Educação. O Mais Educação surgiu no país como uma política indutora da Educação Integral em Tempo Integral e, com ele, veio todo um aparato legislativo e financeiro relativo às atividades pertinentes para a superação da fragmentação curricular e da lógica educativa, a fim de possibilitar a integração de diversos campos de saberes na Educação Básica em busca de superar suas fragilidades educacionais.

Embora esta pesquisa traga outras experiências importantes no campo da Educação Integral, chamamos a atenção para a contribuição do Mais Educação no fomento da ampliação do tempo e do projeto curricular, destacado nos estudos mapeados inicialmente na literatura incorporada a esta investigação. O contato com os autores que se debruçaram sobre a temática da Educação Integral em Tempo Integral favoreceu também a conclusão de que inegavelmente o ambiente, o espaço físico e os equipamentos precisam ser oferecidos, pois não há como ofertar formação integral sem as devidas condições de empreender tal projeto,

nem sem as devidas condições que justifiquem assumir a duração diária de 7 horas de formação, tendo como objetivo desenvolver aspectos multidimensionais nos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa com os egressos identificou também o quanto foi importante para eles “desbravar” outros territórios educativos e mostrarem seus saberes por meio dos trabalhos mediados pela escola, navegando pela diversidade curricular que lhes foi proporcionada, alocando-os na condição de sujeitos. Estar em praça pública, na Feira Panamazônica do Livro, no Planetário da cidade, discutindo temáticas atuais, contextualizadas com seus processos de desenvolvimento, foram ações mencionadas com certo encantamento nas respostas ao questionário aplicado.

Estes posicionamentos revelaram o quanto a escola pode alargar suas ações pedagógicas e ampliar as oportunidades de aprendizagem, incentivando o protagonismo dos jovens estudantes, proporcionando-lhes autoestima e o sentimento de pertencimento. É nessa perspectiva que esta pesquisa reconhece o quanto a ampliação do tempo diário dos discentes na escola só faz sentido se couber nesse tempo maior qualidade de formação, que seja alicerçada por um aparato institucional capaz de contribuir com o acesso bens culturais, artísticos, esportivos, científicos e tecnológicos, numa composição planejada e articulada com o projeto político-pedagógico da escola, ainda que aconteça fora dela.

O legado deixado pelo Programa Mais Educação demonstra que os espaços de aprendizagem podem estar presentes na rua, no bairro, na cidade, isto é, no potencial educativo dos territórios, em qualquer lugar onde a vida acontece. O Plano Estadual de Educação Integral (Pará, 2015a) busca apoiar-se nessa direção e estabelece que a escola deva abrir suas portas e permitir-se interagir com outras instituições e com outros atores sociais que podem se constituir em potenciais articuladores do processo de desenvolvimento integral.

Contudo, ao colocar alunos egressos do Tempo Integral como foco central, as análises desenvolvidas na trajetória deste estudo romperam com o silêncio estudantil, que constantemente é alimentado quando se sobrelevam as vozes das instituições privadas que se ocupam de aferir a qualidade da educação no país, utilizando-se de provas de larga escala, sob a alegação de identificar a proficiência dos estudantes, transformando-a em interesse de grupos financeiros que apenas disputam a Educação Nacional como mercadoria em favor do capital.

A perspectiva trazida pelas vozes e olhares dos egressos retrataram o reconhecimento e valorização da escola pública de Tempo Integral, mas denunciam que planos, metas, projetos, aulas, matrículas fazem parte de um aparato demandado na seara educacional, que somente encontra condições de consolidar-se quando alimentado pela seriedade da oferta

democrática de educação, expressa pelo planejamento, pelo investimento financeiro, material, tecnológico e pedagógico. Em outras palavras, quando se dá com vistas à inclusão de todos, sob a responsabilidade de um Estado que assuma com a devida seriedade o provimento do turno de 7 horas, de forma que os conhecimentos, que são parte essencial da natureza escolar, sejam favorecidos por condições promissoras, ainda que aconteçam na pluralidade de territórios.

Os achados desta pesquisa revelaram também que a Política Educacional de Tempo Integral em Belém-PA está alinhada ao perfil nacional de Escola de Tempo Integral, convergindo para a defesa do direito educacional a todos e todas, no entanto, colocando-se na contramão desse direito ao não assegurar as condições objetivas para a promoção da formação integral, reduzindo a escola a uma condição compensatória pela negação de tantos outros direitos às crianças e jovens oriundos da classe trabalhadora. Com isto, compreende-se a urgência da responsabilização em efetivar um projeto educacional capaz de incluir a todos e todas, extinguindo mecanismos de segregação social e educacional.

Decerto, este estudo não compreende como esgotada a discussão em torno dessa temática, porém, acrescenta a representação de um segmento muitas vezes silenciado nas avaliações de políticas públicas. Trazer a perspectiva dos egressos certamente contribuiu para que a Política Educacional de Tempo Integral prossiga em outros debates e que seja ancorada na formação multidimensional dos sujeitos, em direção à construção de uma sociedade imbuída de justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. O Liberalismo e a Produção da Escola Pública. In LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Org.). **Liberalismo e Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2007. p.79-80.
- ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará (2012-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em m Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, 2018.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, Elaine; STENTZLER, Márcia. Da Educação Integral proposta por Anísio Teixeira à Educação em Tempo Integral no Brasil: Percurso Sócio-Histórico. **Revista Educação**, Poto v.17, n. 2, p. 51-66, 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O Direito ao Tempo Integral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015a.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015b.
- AZEVEDO, Fernando et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006.
- AZEVEDO, Janete M. Lin de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, 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 assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

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: MEC, 2007b.

BRASIL. Ensino de música será obrigatório. In: Ministério da Educação. **MEC**, [on-line], 25 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153> Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação: texto referência para o debate nacional.** Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Documento técnico contendo estudo comparativo das diferentes propostas do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, em face à legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Constituição Federal - CF/1988, Lei nº 13.415/2017 do novo Ensino Médio), visando evidenciar elementos para subsidiar a revisão do Parecer CNE/CEB No 8/2010, ainda não homologado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Programa Segundo Tempo. In: Ministério do Esporte. **Ministério do Esporte**, [on-line], 22 maio 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/programa-segundo-tempo-pst> Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4519, de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; e dá outras providências. Brasília, DF: 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. In: INEP. **Censo Escolar**, [on-line], 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar> Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. In: BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**, [on-line], [201-]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 20 ago. 2021.

CARDOSO, Carla Santos; ANJOS, Keila Simone dos; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. Educação integral e Tempo Integral: uma análise da concepção da SEMEC de Belém-PA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2017.

CARDOSO, Carla. **Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém - PA: Concepções em Processo na Escola Municipal Rio Maguary**. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, 2018.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. A História da Educação Integral / Em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CASTRO, Tamara. Música na Educação Integral. In: CENPEC. **Cenpec**, [on-line], 31 jan. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/musica-na-educacao-integral> Acesso em: 20 abr. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, n. esp., p. 1015-1035, out. 2007.

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

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. “Educação integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas”. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor**, [on-line], 14 maio 2015. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854> Acesso em: 20 nov. 2023.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Desvendando o PNE: aumento do tempo na escola não basta, é preciso repensar o modelo. In: CREI. **Centro de Referência em Educação Integral**, [on-line], 29 ago. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-aumento-tempo-na-escola-nao-basta-e-preciso-repensar-modelo/#:~:text=%E2%80%9CA%20amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20jornada%20pode,de%20S%C3%A3o%20Jo%C3%A3o%20Del%20Rei> Acesso em: 20 nov. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Intersetorialidade na Educação. **Mapeamento**: Ampliando as possibilidades de interlocução entre a escola e o território. São Paulo: CREI, 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Intersetorialidade na Educação. In: CREI. **Centro de Referência em Educação Integral**, [on-line], 14 abr. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/intersetorialidade-na-educacao-integral/> Acesso em: 20 nov. 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. CAQi, CAQ e os entraves para o financiamento da educação no Brasil. In: CREI. **Centro de Referência em Educação Integral**, [on-line], 16 jul. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/caqi-e-caq-os-entraves-para-o-financiamento-da-educacao-no-brasil/> Acesso em: 20 nov. 2022.

CHAER, Galdino; DINIZ Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antonia. A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

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.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, 2016.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MENEZES Janaina. Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento Constitucional-Legal Em Discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado, Políticas e Educação: o novo PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 11-24, jan./jun. 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Palavras de Jovens sobre o ProJovem**: Estudos com Egressos e a Formação de Pesquisadores em Avaliação de Programas Educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

ESTADOCÊNTRICO. In: DICIONÁRIO Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/estadocentrico/28086>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002.

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. As Concepções de Educação Integral e Integrada Em John Dewey. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.197-215, maio/ago. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, D. F.: UNICEF, 2021.

G1 PARÁ. Projeto de musicalização de crianças em Belém abre campanha para a compra de violões. In: G1 PARÁ. **G1 Pará**, [on-line], 25 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/10/25/projeto-de-musicalizacao-de-criancas-em-belem-abre-campanha-para-a-compra-de-violoes.ghtml> Acesso em: 20 out. 2022.

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

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, p. 70-111, ago. 1999
- GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo O limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 66–78, jan./mar. 2019.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- GUIMARÃES, Keila. **Ampliação do Tempo Escolar**: Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Rio Tapajós, no Município de Belém- Pará. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- GUSMÃO, Luiz Henrique Almeida. Mapa Grande dos bairros de Belém/PA. In: GUSMÃO, Luiz Henrique Almeida. **Geografia e Cartografia Digital**, [on-line], 10 dez. 2016. Disponível em: <https://geocartografiadigital.blogspot.com/2016/12/mapa-dos-bairros-de-belem-tamanho.html> Acesso em: 20 nov. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pará – Panorama. In: IBGE. **IBGE Cidades**, [202-]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama> Acesso em: 5 maio 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**: PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- 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. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LORENZON, Elaine Aparecida; JORGE, Luísa Guiomar Aresi. A ideia de Educação Integral em Platão e Rousseau. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 7-17, dez. 2011.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, Representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

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, 2009. p. 3-30.

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, 1., 2007, Gravataí. **Anais...** Gravataí: SMED, 2007, p. 139-148.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o futuro: Educação Integral**, Brasília, DF, ano XVIII, n. 13, p. 17-19, ago. 2008.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Reflexões Acerca da Educação para a Superação da Extrema Pobreza: Desafios da Escola de Tempo Completo e de Formação Integral. In: Campello, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patricia Vieira da (Org.). **O Brasil sem miséria**. Brasília: MDS, 2014. p. 1-19.

MOLL, Jaqueline. Educação integral, uma nova forma de viver a vida. In: CREI. **Centro de Referência em Educação Integral**, [on-line], 28 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/> Acesso em: 20 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de; DUTRA, Thiago. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022.

MOLL Jaqueline; LECLERC Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral. A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

NODARI. Manoela Pagotto Martins; ROSA, Edinete Maria; NASCIMENTO, Celia Regina Rangel; GUERRA, Valeschka Martins. Tempo Livre de Jovens de Classes Populares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 1-9, 2017.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A Educação em Tempo Integral na Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27102, jan./dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho Infantil. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **OIT**, [on-line], ago. 2021. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm> Acesso em: 20 ago. 2022.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. A Revisão de Literatura como uma estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e a pesquisa. **Série Acadêmica**, Campinas, n. 27, p. 53-65, jan./dez. 2011.

PAIVA, Flavia Russo; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções De Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

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 GS/SEDUC nº 002/2012, de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, v. 122, n. 32.146, p. 2, 27 abr. 2012a.

PARÁ. Resolução GS/SEDUC nº 003/2012, de 25 de abril 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, v. 122, n. 32.146, p. 2-3, 27 abr. 2012b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2014.

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**, Belém, v. 125, n. 32.913, p. 1-32, 24 jun. 2015a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Comunicação. Plano Estadual de Educação em vigor apresenta avanços. **Agência Pará**, [on-line], 25 jun. 2015b. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/7635/plano-estadual-de-educacao-em-vigor-apresenta-avancos> Acesso em: 05/ dez/ 2022.

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

PARÁ. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Integrado de Informações. In: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **SIIG - SEDUC-PA**, 2022. Disponível em: <https://intranet.seduc.pa.gov.br/loginIntranet/index.php> Acesso em: 20 out. 2023.

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, Victor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: DP et al., FAPERJ, 2009.p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo. Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. p.125-161.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-379.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, O Que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014.

QEDU. E. E. E. F. M. Rui Barbosa – IDEB. In: QEDU. **QEdu**, [202-]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/eeefm-rui-barbosa/ideby> Acesso em: 20 nov. 2023.

RATTNER, Henrique. Indicadores sociais e planificação do desenvolvimento. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 30, p. 1-10, nov. 2003.

RIBEIRO, Darci. **O Livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A, 1986.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. O Programa Mais Educação e a indução da educação integral: desafios para o currículo escolar. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 142-161, jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A História da Escola Pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Aparecida, v. 5, p. 185-201, 2002.

SAVIANI Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENA, Fabiana; SILVA, Gláucia; SOUZA, Carla. A interdisciplinaridade no currículo das Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental da região metropolitana de Belém-PA e o documento curricular do estado do Pará. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 8, n. 5, p. 40887-40902, 2022.

SILVA, Raissa Pereira da; GASPAS, Marlene Mariotto. Projeto de Implantação de Período Integral de Ensino Fundamental do Município de Apucarana-PR. In: FÓRUM CIENTÍFICO DA FAP, 10., 2016, Apucarana. Anais... Apucarana: FAP. 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-151.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia Experiência pedagógica pioneira no Brasil. Obra de projeção internacional. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**, [on-line], 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> Acesso em: 20 out. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Francisco Lima Cruz; OLIVEIRA, FÁTIMA Regina de S. A Importância da Pesquisa de egressos na Avaliação e Aperfeiçoamento de Programas de Pós-Graduação: algumas reflexões a partir da experiência do NPGA. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 11, n. 30, p. 169-180, maio/ago. 2004.

VALE, Rosa do Socorro Gomes. **A política estadual de Educação em Tempo Integral: análise de sua implantação na rede estadual paraense (2014-2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São. Paulo: Libertad, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. A Escola Pública e Seu Entorno Social – Uma Questão em Aberto. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 7-30, 2015.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU
RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada ***POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL: Uma análise a partir de estudantes egressos de escola pública em Belém-PA***, cujo pesquisador responsável é Maria do Socorro Rodrigues Rocha. O objetivo geral do projeto é: **Analisar, a partir da perspectiva dos(as) egressos(as) de uma escola estadual de Ensino Fundamental, a Política de Tempo Integral implantada em escolas públicas paraenses, destacando os aspectos significativos da proposta vivenciada na formação escolar desses estudantes.**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar preenchendo um questionário por ser um egresso do Tempo Integral da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, a qual constitui o lócus desta pesquisa. Em caso de autorização, solicitamos que preencha e assine os campos abaixo.

Eu, _____ pai/ mãe ou responsável, autorizo que
_____ participe da pesquisa acima descrita.

Belém, _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) Responsável

APÊNDICE B - MAPAS DE RESULTADO FINAL DE 2016, 2017, 2018, 2019
(FORNECIDO PELA SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL
RUI BARBOSA)

GERENCIAL - SEDUC - Secretaria Executiva de Educação http://intranet.seauc.pa.gov.br/intranet/desktop.pnp/ultimoAcesso=2022-1...

 GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MAPA DE RESULTADO FINAL

Escola: 15040186 - EEEFM RUI BARBOSA Município/Localidade: BELEM
Curso: ENS FUND II DE 9 ANOS Média de Aprovação:
Série: NONO Turma: INTEGRAL Turma: F9E901 Ano Letivo: 2016

CÓDIGO INEP	NOME DO ALUNO	DISCIPLINAS DA SÉRIE											DEPENDÊNCIA(S) Sem Dependências	RESULTADO FINAL
		ART	CIÃS FÁS BIO	EDU FÁS	EDU REL	EST AMA	GEO	HIS	ING	LÂN POR	MAT			
1	121213852586 ANA VICTORIA DE CARVALHO PANTOJA 988708898	7,05	5,30	8,30	6,35	8,05	7,30	6,40	5,10	6,15	5,45		APROVADO	
2	111560138601 CAMILA BEATRIZ GONCALVES DA SILVA 999180244	8,35	6,80	8,40	6,65	7,20	7,35	8,10	8,60	7,15	5,85		APROVADO	
3	127702600224 CAROLINNE VITORIA SERRAO MARQUES 982628517	9,25	8,25	8,80	7,60	8,15	9,20	9,20	9,60	8,35	8,55		APROVADO	
4	126298053793 DOUGLAS DE JESUS SILVA SANTOS 982800411	7,65	8,35	8,70	7,75	8,20	7,80	6,00	6,95	6,40	6,70		APROVADO	
5	113021600440 MATEUS SANTOS AMORIM 99634420/98128346	8,15	6,70	8,30	7,20	8,30	8,30	8,90	7,15	6,60	6,00		APROVADO	
6	113021600440 PAULA CRISTINA RAMOS PAIVA 982710772	8,15	6,85	8,60	8,15	6,70	6,90	8,05	6,85	6,55	5,00		APROVADO	
7	118392636367 RENAN DA SILVA RAMOS 991202923/988007897	6,70	6,15	6,70	5,60	5,90	6,30	5,80	5,55	5,10	5,90		APROVADO	
8	118335890500 SYNTHIA DA COSTA VIEIRA 992694722/982447807	9,55	9,85	9,70	8,50	9,20	9,70	9,50	9,20	9,30	8,90		APROVADO	
9	119985109561 THAIS DA SILVA GONCALVES 980471952	6,95	5,30	8,90	7,15	5,85	6,65	7,55	5,40	6,50	5,65		APROVADO	

Legenda:
(*) Aprovado pelo Conselho de Classe.
(**) Aprovado pela Banca Permanente.
(Sem Resultado) Lançamento de notas incompleto ou possibilidade de "Recuperação".

Diretor(a) Aut. ou Reg. N° _____ Secretário(a) Aut. ou Reg. N° _____ Data: 18/10/2022

1 of 1 18/10/2022 08:43

GERENCIAL - SEDUC - Secretaria Executiva de Educação http://intranet.seauc.pa.gov.br/intranet/desktop.pnp/ultimoAcesso=2022-1...

 GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MAPA DE RESULTADO FINAL

Escola: 15040186 - EEEFM RUI BARBOSA Município/Localidade: BELEM
Curso: ENS FUND II DE 9 ANOS Média de Aprovação:
Série: NONO Turma: INTEGRAL Turma: F9E901 Ano Letivo: 2017

CÓDIGO INEP	NOME DO ALUNO	DISCIPLINAS DA SÉRIE											DEPENDÊNCIA(S) Sem Dependências	RESULTADO FINAL
		ART	CIÃS FÁS BIO	EDU FÁS	EDU REL	EST AMA	GEO	HIS	ING	LÂN POR	MAT			
1	121905763262 ADRIA JUNNELLY MARIA SILVA CUNHA 983986603	6,10	6,45	9,30	7,80	6,95	8,10	6,10	6,95	7,05	5,15		APROVADO	
2	121905764820 BRENNO DOS SANTOS FARIAS 991920728	6,25	6,40	9,00	7,90	7,20	9,15	6,00	7,80	6,85	5,40		APROVADO	
3	122707350809 CATARINA DA SILVA COSTA 982800201/981167425	7,15	7,20	8,90	7,20	6,80	8,65	5,50	7,50	8,60	6,00		APROVADO	
4	120874584808 EDUARDO HENRIQUE COSTA DA SILVA 980247012	7,45	8,20	7,90	7,10	6,75	9,15	6,40	8,10	8,60	6,70	32881674	APROVADO	
5	112870171934 ELOY FERREIRA DE MELO JUNIOR 992555063	5,10	6,50	6,70	6,50	7,80	5,60	6,60	6,70	6,50			APROVADO	
6	112834810140 FELIPE DA SILVA DE SOUZA 992172408	5,50	7,30	9,10	6,70	5,80	8,75	6,80	7,45	6,30	5,80	982625590	APROVADO	
7	122674649509 ISABELLY SIMAO SOUSA 981408952/98282408	6,65	6,50	8,80	6,90	7,00	7,90	5,60	7,25	6,55	6,10		APROVADO	
8	116562774682 JOAO LUCAS MACEDO LOPES 982276841	6,15	7,10	9,10	6,95	6,10	7,85	5,70	7,80	7,40	6,75		APROVADO	
9	120858866390 LUIZA GABRIELA SERRAO DA SILVA 998002898	5,65	6,10	8,20	6,60	5,80	8,60	5,20	6,40	6,50	5,65		APROVADO	
10	122159970360 LUIZ HENRIQUE BORGES REIS 987572675	6,85	8,90	9,60	6,85	6,15	8,20	6,20	7,90	5,80	6,30	987572675	APROVADO	
11	122900717816 MARIA EDUARDA FERREIRA ALVES 982215548	7,25	8,70	9,10	8,20	6,35	9,05	5,60	8,30	8,60	6,40	982216859	APROVADO	
12	118337633947 MARIELE DOS SANTOS MONTEIRO 993247425	5,70	5,80	8,70	7,30	6,80	8,55	5,50	7,40	7,15	5,15		APROVADO	
13	123348957841 RENATO SILVA BRABO 981106770	6,40	6,85	6,90	6,40	5,10	7,70	6,00	7,45	6,65	6,95		APROVADO	
14	118334310900 THAIS DE JESUS SILVA 9829282230	5,55	5,25	7,50	6,35	7,90	6,90	6,50	6,35	6,45	5,10	987292009	APROVADO	
15	118315197206 THOMAS DA SILVA GOMES 981030217	5,30	6,30	8,70	6,95	7,25	7,85	5,20	6,75	6,35	5,05		APROVADO	

Legenda:
(*) Aprovado pelo Conselho de Classe.
(**) Aprovado pela Banca Permanente.
(Sem Resultado) Lançamento de notas incompleto ou possibilidade de "Recuperação".

Diretor(a) Aut. ou Reg. N° _____ Secretário(a) Aut. ou Reg. N° _____ Data: 18/10/2022

1 of 1 18/10/2022 08:40

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO http://intranet.seauc.pa.gov.br/intranet/desktop.php?ultimoAcesso=2022-1...

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MAPA DE RESULTADO FINAL

Escola: 15040186 - EEEFM RUI BARBOSA Município/Localidade: BELEM
Curso: ENS FUND II DE 9 ANOS Média de Aprovação:
Série: NONO Turno: INTEGRAL Turma: F9E901 Ano Letivo: 2018

CÓDIGO INEP	NOME DO ALUNO	DISCIPLINAS DA SÉRIE										DEPENDÊNCIA(S) Sem Dependências	RESULTADO FINAL
		ART	CIÃS FÃS BIC	EDU FÃS	EDU REL	EST AMA	GEO	HIS	ING	LÃN POR	MAT		
1	120862339730 AFONSO DE OLIVEIRA RABELO	7,60	5,95	9,00	6,65	6,30	7,35	6,05	7,70	7,50	5,05		APROVADO
2	119027858437 ANDRESSA DA SILVA DE SOUZA	7,45	6,90	8,60	8,60	7,80	9,15	6,10	8,80	8,80	6,15		APROVADO
3	121035226307 CARLOS EDUARDO CARVALHO VELOSO	8,60	7,60	8,80	7,80	7,45	8,60	6,50	8,30	7,70	5,45		APROVADO
4	116573329502 CARLOS EDUARDO CASTRO SANTOS	6,40	5,10	9,00	8,35	6,85	7,60	6,50	7,35	5,80	5,50		APROVADO
5	121907266460 EDEN BRAGANÇA RODRIGUES	8,20	8,25	8,50	7,45	6,45	8,30	5,30	8,10	6,75	5,25		APROVADO
6	123349106438 EDUARDA THETHEVA CARVALHO BACELAR	7,85	7,10	8,20	8,45	7,70	8,25	7,10	7,90	6,20	5,90		APROVADO
7	120013794557 EMILY VITÓRIA PAES DOS SANTOS	7,90	6,45	9,00	8,75	6,60	8,30	6,60	8,10	7,55	6,45		APROVADO
8	122692305409 EMMANUELLY DOS SANTOS NEGRAO	7,45	6,90	8,90	8,90	7,80	7,80	6,25	8,60	7,40	5,90		APROVADO
9	120881828610 FABIANA TAVARES CUNHA	8,15	6,40	9,00	7,80	6,00	8,00	6,25	7,60	7,75	5,95		APROVADO
10	119089922186 FILIPE FERRAZ	8,85	6,71	6,80	7,05	6,20	7,67	6,10	8,50	7,67	5,65		APROVADO
11	122896090214 GABRIEL ALVES BESSA	8,35	8,15	9,20	9,05	8,50	8,45	6,55	8,00	7,90	7,00		APROVADO
12	112946125652 JOAO LUCAS SANTOS DOS SANTOS	7,95	6,25	8,60	7,20	5,80	7,10	6,15	7,10	6,10	5,90		APROVADO
13	120003461032 JOSE JUNIOR VENANCIO ALFAIA	7,70	6,25	9,00	6,70	6,30	8,20	6,15	8,30	7,35	5,00		APROVADO
14	122675726990 KAYKY DE JESUS MACHADO DOS SANTOS	7,95	5,65	9,20	8,70	7,10	8,60	6,15	8,00	7,05	5,10		APROVADO
15	118336242111 MARCOS MICHEL BARROSO PEREIRA	8,50	8,80	9,30	9,20	8,00	8,80	7,10	8,25	8,35	8,30		APROVADO
16	120857974407 RENATO MATHUEUS SANTOS COSTA	8,60	6,45	8,20	8,15	7,00	9,05	6,30	7,40	6,70	6,75		APROVADO
17	121348194307 RIAN REIS PEREIRA	7,70	5,95	8,30	8,95	7,95	9,10	6,10	6,60	9,25	6,65		APROVADO
18	123663271101 SANDY CRISTINY DE SOUZA ALMASSY	7,75	5,60	9,60	8,10	7,80	7,85	5,00	7,40	5,15	5,20		APROVADO
19	119655200140 VANESSA MORAES CARVALHO	9,40	9,00	8,90	9,20	8,65	9,70	7,60	9,10	8,75	8,15		APROVADO

Legenda:
(*) Aprovado pelo Conselho de Classe.
(**) Aprovado pela Banca Permanente.
(Sem Resultado) Lançamento de notas incompleto ou possibilidade de "Recuperação".

Diretor(a) Aut. ou Reg. N° _____ Secretário(a) Aut. ou Reg. N° _____ Data: 18/10/2022

18/10/2022 08:44

1 of 2

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MAPA DE RESULTADO FINAL

Escola: 15040186 - EEEFM RUI BARBOSA Município/Localidade: BELEM
Curso: ENS FUND II DE 9 ANOS Média de Aprovação:
Série: NONO Turno: INTEGRAL Turma: F9E901 Ano Letivo: 2019

CÓDIGO INEP	NOME DO ALUNO	DISCIPLINAS DA SÉRIE										DEPENDÊNCIA(S) Sem Dependências	RESULTADO FINAL
		ART	CIÃS FÃS BIC	EDU FÃS	EDU REL	EST AMA	GEO	HIS	ING	LÃN POR	MAT		
1	116842874806 ANA FLAVIA SANTOS DE OLIVEIRA	7,90	5,60	9,70	7,20	8,55	7,00	6,15	7,15	7,75	7,05		APROVADO
2	122064579116 ANGELO DE SOUZA SILVA	8,85	5,60	8,05	5,25	6,80	6,10	5,05	6,20	5,85	6,05		APROVADO
3	126174275603 DAIENY VITÓRIA MUNIZ FERNANDES	8,35	5,90	9,00	7,60	9,05	6,95	6,40	8,10	6,40	6,10		APROVADO
4	117354848149 EDUARDO DE MATOS DOS SANTOS	9,40	8,20	9,85	7,10	9,00	7,20	6,70	7,15	7,00	7,65		APROVADO
5	122066384525 EDUARDO JOZIEL SOEIRO DO NASCIMENTO	9,10	7,55	8,70	7,30	7,50	7,20	5,80	7,60	7,50	7,30		APROVADO
6	122674534957 HEITOR LOPES DA COSTA	9,20	6,90	9,50	7,30	8,75	7,35	6,85	6,75	8,10	8,15		APROVADO
7	122674647301 IZIS SIMAO SOUSA	9,30	9,05	9,30	9,40	9,50	9,05	7,15	9,40	9,30	9,15		APROVADO
8	122904251927 JHULY NAELY BARBOSA DE AQUINO	9,30	9,40	9,70	8,50	9,40	8,50	7,80	7,40	9,30	9,10		APROVADO
9	116797439611 JOANA GEOVANNA FONSECA DOS SANTOS	8,85	6,05	9,35	6,80	8,65	5,80	6,85	7,25	5,80	7,25		APROVADO
10	121205824838 KAIK FERREIRA MONTEIRO	8,20	6,20	8,55	6,30	6,90	7,54	5,85	5,10	5,25	5,55		APROVADO
11	121391875558 MARIA CLARA CASTRO MARTINS FARIAS	9,25	8,35	5,00	7,80	8,45	6,40	7,85	9,10	9,20	8,55		APROVADO
12	122707371130 MARIA FERNANDA DOS SANTOS CARDOSO	9,60	8,75	9,70	9,10	9,70	8,60	7,65	8,45	9,30	9,20		APROVADO
13	119247510979 PALOMA DA SILVA FARIAS	9,20	7,35	9,35	7,40	8,45	7,95	5,95	7,35	7,25	8,10		APROVADO
14	119428004447 THAINA CRISTINA MACHADO DOS SANTOS	8,45	6,70	9,55	6,60	8,60	6,50	6,20	7,65	5,80	7,15		APROVADO
15	116393177402 WANESSA MORAES SILVA	7,65	7,15	9,40	6,15	6,05	5,55	5,65	6,65	5,60	6,45		APROVADO
16	110576699208 WELLEM SAMIA DA CRUZ DE ANDRADE	8,40	5,50	9,20	6,20	8,25	6,10	6,15	7,20	6,55	7,45		APROVADO

Legenda:
(*) Aprovado pelo Conselho de Classe.
(**) Aprovado pela Banca Permanente.
(Sem Resultado) Lançamento de notas incompleto ou possibilidade de "Recuperação".

Diretor(a) Aut. ou Reg. N° _____ Secretário(a) Aut. ou Reg. N° _____ Data: 18/10/2022

[Imprimir](#) [Voltar](#)

18/10/2022 08:46

1 of 1

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS



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

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada **POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL: Uma análise a partir de estudantes egressos de escola pública em Belém-PA.**

A partir da sua experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, e de acordo com suas vivências no contexto de escola de Tempo Integral, identifique a alternativa que corresponde à sua percepção.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade.

IDENTIFICAÇÃO

IDADE: _____

SEXO/GÊNERO: _____

BAIRRO EM QUE MORA: _____

PERÍODO EM QUE ESTUDOU NA ESCOLA RUI BARBOSA: _____

ESTÁ CURSANDO O ENSINO MÉDIO SIM NÃO

SE SIM, EM QUAL ESCOLA/COLÉGIO? _____

VOCÊ SE CONSIDERA: BRANCO(A) NEGRO(A) INDÍGENA

PARDO(A), MULATO(A) DE ORIGEM ASIÁTICA

VOCÊ TEM RELIGIÃO? SIM NÃO. QUAL? _____

TIPO DE MÚSICA QUE GOSTA: _____

VOCÊ É OU JÁ FOI REPRESENTANTE DE TURMA? SIM NÃO

VOCÊ FAZ OU JÁ FEZ PARTE DO GRÊMIO ESTUDANTIL? SIM NÃO

1-Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos).

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Uma a três
- (B) Quatro a sete
- (C) Oito a dez
- (C) Mais de dez

2- A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta).

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida
- (D) Mora com outras pessoas

3- Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta).

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior

Observação _____

4. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta).

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior

Observação _____

5- Você trabalha ou já trabalhou? () Sim () Não.

- (A) Por conta própria
- (B) Com seu pai ou sua mãe ou outra pessoa da sua família
- (C) É empregado em algum estabelecimento que não é de sua família

(D) Faz trabalho doméstico com remuneração

6- Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta).

(A) De 11 a 20 horas semanais.

(B) De 21 a 30 horas semanais.

(C) De 31 a 40 horas semanais.

(D) Mais de 40 horas semanais

7- Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta).

(A) Antes dos 14 anos.

(B) Entre 14 e 16 anos.

(C) Entre 17 e 18 anos.

(D) Após 18 anos

8- Você ou alguém da sua casa recebe algum auxílio do governo?

(A) Auxílio Brasil (Substituiu o Bolsa-Família)

(B) BPC (Benefício de Prestação Continuada para idoso acima de 65 anos ou pessoa com deficiência)

(C) PETI (Programa de erradicação do Trabalho Infantil)

(D) Ninguém em sua casa recebe auxílio

9- Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta).

(A) Nenhuma renda.

(B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.212,00).

(C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.212,00 até

(D) Mais de três salários mínimos

Observação _____

10- Numere em ordem decrescente (de 10 a 0) com qual das atividades citadas abaixo você ocupa mais seu tempo?

1	Assistindo televisão	
2	Assistindo série	
3	Jogos eletrônicos	
4	Escutando música	
5	Lendo	
6	Redes sociais	
7	Estudando	
8	Trabalhando	
9	Namorando	
10	Na igreja	

II – DA OFERTA DO TEMPO INTEGRAL:

11- Quando começou a estudar em Tempo Integral, como se sentiu tendo que ficar por mais horas na escola?

- A) Sentiu-se facilmente adaptado
- B) Teve dificuldade de se adaptar mas conseguiu a adaptação com o passar do tempo
- C) Pensou em voltar para a escola de tempo parcial
- D) Nunca se sentiu adaptado à extensão do tempo escolar

12- A escolha pela Escola de Tempo Integral:

- A) Foi sua
- B) Foi da sua família
- C) Foi em acordo entre você e sua família
- D) Foi por não conseguir matrícula em escola de tempo parcial

13- Quando você estudou em Tempo Integral:

- A) A escola oferecia atividades fora do espaço físico da escola
- B) A escola oferecia atividades somente dentro da escola
- C) Algumas atividades desenvolvidas aconteciam dentro da escola; e outras, ocorriam em espaços externos

D) () A escola não oferecia atividades diversificada.

III – O SIGNIFICADO DO ESTUDO EM TEMPO INTEGRAL

14- A Escola de Tempo Integral representa para você:

- A) () Um lugar de segurança social por você permanecer mais tempo dentro da escola.
- B) () Um lugar de segurança alimentar por você ter refeições garantidas nos devidos horários
- C) () Um lugar de ensino e aprendizagem por você passar mais horas do seu dia estudando
- D) () Um lugar onde consegue ter acesso à outras formas práticas de formação como: artes, esportes, lazer, jogos que contribuíram para minha cidadania.

15- Quanto ao tempo de permanência na escola, no contexto de aprendizagem, você percebeu que

- A) () Teve maior aprendizagem por ter estudado em Tempo Integral
- B) () O tempo que passou na Escola de Tempo Integral não lhe promoveu maior aprendizagem
- C) () Promoveu sua aprendizagem no mesmo nível que a escola de tempo parcial
- D) () Promoveu maior aprendizagem em algumas disciplinas mas em outras não.

16- A sua frequência em mais tempo na escola contribuiu para sua melhoria nos processos avaliativos?

- A) () Sim, por estar mais tempo em atividades pude estudar mais;
- B) () Sim, porque os professores criavam outras atividades que ajudavam nas avaliações;
- C) () Sim, porque as atividades de cunho cultural e esportivos oferecidos contribuíam para o bem estar e melhoria na aprendizagem
- D) () Não, porque não alterou minha dinâmica de estudos.

17- O relacionamento da Escola de Tempo Integral com seus pais/responsáveis.

- A) () Era apenas para informar comportamentos ou resultados de avaliações
- B) () Era constante para discutir projetos e acontecimentos
- C) () Só acontecia quando os pais procuravam a escola em busca de informação
- D) () Era um relacionamento constante, tanto para informar quanto para atender às solicitações dos pais.

18- O fato de ter passado mais tempo na escola, você percebe que:

- A) Facilitou as relações interpessoais entre você e os demais estudantes
- B) Facilitou as relações interpessoais entre você e os professores
- C) Facilitou as relações interpessoais entre você e os demais profissionais da escola
- D) Não influenciou nas relações interpessoais entre você e as pessoas da comunidade escolar.

19- Marque *Sim* ou *Não*.

19.1	A sua Escola de Tempo Integral possuía espaços adequados para a realização das atividades no turno integral?	<input type="checkbox"/> <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i>
19.2	A sua Escola de Tempo Integral oferecia espaço de repouso após o almoço?	<input type="checkbox"/> <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i>
19.3	A escola possuía laboratório de informática?	<input type="checkbox"/> <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i>
19.4	A escola possuía banheiros com devida privacidade e segurança?	<input type="checkbox"/> <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i>

20- Qual atividade escolar ou projeto educacional você experimentou na Escola de Tempo Integral que considera que interferiu de forma importante para o seu desenvolvimento como pessoa ou como estudante?

21- Que sugestão (ões) você dá para a melhoria da Escola de Tempo Integral.

ANEXO A – FOTOGRAFIAS DO GRUPO PREENCHENDO FORMULÁRIO

FOTOGRAFIA 1 - GRUPO DE EGRESSOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO
PREENCHENDO QUESTIONÁRIO NO COLÉGIO PAES DE CARVALHO



FOTOGRAFIA 2 - GRUPO DE EGRESSOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
PREENCHENDO QUESTIONÁRIO NO COLÉGIO PAES DE CARVALHO

